

Kontinuitet eller brudd?

En kritisk diskursanalyse av mål, arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet

Lina Birgitte Aarum



Masteroppgave i pedagogikk

Pedagogisk forskningsinstitutt

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2009

SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

TITTEL: Kontinuitet eller brudd? - En kritisk diskursanalyse av mål, arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet.

AV: Lina Birgitte AARUM

EKSAMEN: Ped. 4390 Master i pedagogikk allmenn studieretning

SEMESTER: Våren 2009

STIKKORD:

Kunnskapsløftet

Læreplananalyse

Diskursanalyse

Sammendrag

Tema/problemstilling

Denne oppgaven vil ta for seg to spørsmål:

1. Representerer Kunnskapsløftet kontinuitet eller brudd med de tidligere læreplanene?
2. Hvilken sosial praksis vil kunne være en konsekvens av Kunnskapsløftet?

Kunnskapsløftet ble innført i 2006 og ligger til grunn for min analyse. I analysen fremstår St.meld. nr. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring” Gjennom analysen ønsker jeg å belyse noe av problematikken som oppstår med innføringen av Kunnskapsløftet. Jeg har valgt å fokusere på det normative aspektet i tekstene og forklarer derfor hvordan disse aspektene kan føre til ulike mulige sosiale praksiser.

Metodisk tilnærming:

Problemstillingen tar utgangspunkt i en diskursanalytisk metode hvor utgangspunktet er at mennesker konstruerer verden. Kommunikasjon gjennom tekst er også knytte til identitet, ved å analysere teksten gir det meg en mulighet til å tolke hvordan teksten kan oppfattes og hvilke sosiale praksiser som er mulige konsekvenser av Kunnskapsløftet.

Analysen er basert på flere tekster. Hoveddelen av analysen er basert på L06 og grunnlagsdokumentet St.meld.nr. 30 (2003-2004). For å sette Kunnskapsløftet inn i en større sammenheng, har jeg valgt å inkludere i analysen de tidligere læreplanene M74, M87 og L97. I etterkant av innføringen av Kunnskapsløftet, er det skrevet politiske dokumenter (St.meld. nr. 16 (2006-2007) og St.meld.nr. 31 (2007-2008) som har vært relevante for å belyse eller begrunne påstandene mine. Diskursanalysen er kombinert med annen samfunnsvitenskapelig teori.

Det er viktig med en historisk tilnærming til læreplananalyse for å få et overblikk over hva som er inkludert og hva er utelukket. Det gir en mulighet til å analysere hvilke sjangre, stiler og diskurser har vært til stede i de tidligere planene og som nå er utelukket, og hvilke som er tatt med videre til Kunnskapsløftet.

Hovedfunn:

I analysen har jeg diskutert og sett på kunnskapssynene som fremheves i tekstene. Kunnskapsløftet skiller seg fra de tidligere planene. Den inneholder andre sjangre, men den har også en grad av interdiskursivitet, i L06 inkluderes den generelle læreplanen fra L97, men derimot har den utelukket et eget skriv om retningslinjer. Det er erstattet med læringsplakaten. Læringsplakaten er en ny sjanger i læreplansammenheng. Kunnskapsløftet henviser seg til leseren på en ny måte som kan føre til nye former for (sam)handling (undervisning).

Målformuleringene i L06 bygger på tradisjonen fra L97. Noe av stilen er den samme. Begge utelukker i stor grad aktøren i målformuleringene. Målformuleringene inneholder svak modalitet og sterk oppfordring til leseren om at kompetansemålene må nås.

Grunnformuleringen er ”Elevene skal (...)” I L06 fortsetter de kompetansemålene med å formulere hva elevene skal kunne, mens i L97 varierer formuleringene i større grad – det progressivistiske læringssynet fremheves i større grad. Det som skiller L06 fra de tidligere planene er at faginnholdet er åpent. Det er lærerne selv som definerer hvilket fagstoff som fører elevene frem til kompetansemålet. Med hensyn til innhold var L97 en sterkt sentralisert plan, det motsatte av L06 som er en desentralisert plan. Målet med desentraliseringen er å øke den lokale handlefriheten. Den lokale handlefriheten skulle gi lærerne større grad av autonomi og styrke profesjonen. Friheten kan føre til ulik sosial praksis som kan føre til at skolene velger sine egne undervisnings- og vurderingsmetoder. Og faginnholdet i skolen baseres på den enkelte lærers sosiale og individuelle identitet.

Hvordan skolene vektlegger de nasjonale prøvene, den generelle læreplanen og eksamensformen, vil påvirke kunnskapssynet skolen baserer undervisningen på. Det kan være det brede kunnskapssynet som blant annet inneholder elevenes evne til å tenke kritisk og det kan være et kunnskapssyn som i større grad er basert på de grunnleggende ferdighetene. Disse to til dels motstridende diskursene fremstår i ulike sjangre i Kunnskapsløftet.

Diskursorden (skolefeltet) inneholder flere diskurser som påvirker og former lærernes sosiale praksis. Med Kunnskapsløftet er det innført en ny eksamensform i norsk, hvor elevene kan ha med seg og bruke en rekke hjelpemidler. Det er mulig å klassifisere denne formen for

testing til et danningssyn basert på nytteperspektivet, men det er også mulig å plassere denne formen for testing i et kritisk reflektert danningssyn.

Basert på Kunnskapsløfte vil det faglige innholdet i skolen kunne variere fra skole til skole. I og med at Kunnskapsløftet fremhever vurdering basert på standardisering, og fordi vurdering av arbeidsmåter er fjernet som diskurs, kan disse to faktorene bidra til at den demokratiske delen av det brede kunnskapssynet ikke får plass i den sosiale praksisen. Dette kan føre til at skolen før et større fokus på individets utdanning og rettigheter. Og at den demokratiske diskursen er mindre fremtredende i L06 enn i de tidligere planene. Evnene til å samarbeide som er sett på som en viktig faktor basert på både et nytte- og demokratisk perspektiv fremheves ikke på samme måten i Kunnskapsløftet som det ble gjort i de tidligere planene.

Forord

Det å jobbe med masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess, men ikke minst inspirerende. Oppgaveskrivingen kan ses på som en dannelsprosess hvor evnen til kritiske refleksjon og selvstendig tenkning har vært i høysete. Og det har vært et mål i seg selv. Det er ikke nødvendigvis bare et nytteperspektiv involvert, men snarere en indre utviklingsprosess. La oss inderlig håpe at min ”ikke-observerbare mentale adferd” er påvirket av denne prosessen.

Først vil jeg takke min hovedveileder Guri Jørstad Wingård for alle gode råd og tilbakemeldinger underveis. Uten disse tilbakemeldingene hadde ikke oppgaven blitt fullført. Jeg vil også takke Tonje, Ragna, Suzanne og Sølvi for alle de gode faglige innspillene jeg har fått.

I tillegg har jeg satt stor pris på Gretes hjelp til å korrekturlese oppgaven.

Mamma har vært uunnværlig – takk for at du støtter, oppmuntrer og inspirerer meg.

Takk lille søte Maja!

Men mest av alt vil jeg takke Vegard for hjelp med alt fra middag til litteraturliste.

Lina Birgitte Aarum

Mai 2009

Innholdsliste

1. INNLEDNING	1
1.1 PROBLEMSTILLINGER OG DISPOSISJON	2
2. TEORETISKE OG METODISKE BETRAKTNINGER.....	3
2.1 ET SOSIALKONSTRUKTIVISTISK UTGANGSPUNKT	3
2.2 KRITISK DISKURSANALYSE SOM TEORI OG METODE	4
2.2.1 <i>Sjanger</i>	6
2.2.2 <i>Diskurs</i>	8
2.2.3 <i>Stil</i>	9
2.2.4 <i>Dialektisk forhold mellom sjanger diskurs og stil</i>	10
3. TEKSTANALYSE.....	13
3.1 LÆREPLANENE.....	14
3.1.1 <i>Mønsterplanene av 1974 (M74)</i>	14
3.1.2 <i>Mønsterplanene av 1987 (M87)</i>	15
3.1.3 <i>Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)</i>	15
3.1.4 <i>Kunnskapsløftet</i>	16
3.2 REFLEKSJON RUNDT BRUK AV TEORI OG METODE	17
4. SOSIALE STRUKTURER.....	19
4.1 DANNING	19
4.2 KUNNSKAPSSAMFUNNET.....	20
4.3 NEW PUBLIC MANAGEMENT	21
5. LÆRINGSMÅL I KJEDEN AV SOSIALE HENDELSER	23
5.1 NORSKFAGETS FORMÅL	23
5.2 MÅLFORMULERINGER	25
5.3 REPRESENTASJON AV DANNINGSORIENTERT ELLER INSTRUMENTELT ORIENTERT UTDANNING	30

5.3.1	<i>Hva er kunnskap, og hvilken kunnskap skal skolen formidle?</i>	30
5.3.2	<i>Er felles kunnskap fraværende som diskurs i Kunnskapsløftet?</i>	39
5.4	INDIVID OG/ELLER FELLESSKAP?	42
5.4.1	<i>Representasjon av fellesskap og/eller individualisering</i>	44
5.4.2	<i>Danning</i>	46
5.5	AVSLUTTENDE TOLKNINGER	50
6.	ARBEIDSMÅTER	53
6.1	GRUPPEARBEID OG PROSJEKTARBEID	53
6.2	DANNING	62
6.3	REPRESENTASJON AV TILPASSET OPPLÆRING	63
6.3.1	<i>Fellesskap og/ eller individualisering</i>	68
6.4	PROFESJONELL AUTONOMI SOM IDENTITET	70
6.5	AVSLUTTENDE TOLKNINGER	75
7.	VURDERING	77
7.1	HVORFOR SKAL SKOLEN VURDERE ELEVENE?	78
7.2	HVA SKAL SKOLEN VURDERE?	80
7.2.1	<i>Vurdering av arbeidsmåter</i>	86
7.3	HVORDAN SKAL SKOLEN VURDERE ELEVENE?	88
7.3.1	<i>Danning</i>	90
7.3.2	<i>Reliabel og valid vurdering</i>	92
7.4	REPRESENTASJON AV STANDARDISERING AV KUNNSKAP OG/ELLER TILPASSET OPPLÆRING?	94
7.4.1	<i>Standardisering og tilpasset opplæring</i>	96
7.5	NASJONALE PRØVER OG SOSIAL PRAKSIS	98
7.6	AVSLUTTENDE TOLKNINGER	100

8.	AVSLUTNING	101
8.1	KONKLUSJON FRA ANALYSEN	101
8.1.1	<i>Brudd eller kontinuitet</i>	<i>101</i>
8.1.2	<i>Kunnskapsløftet.....</i>	<i>102</i>
8.1.3	<i>Sosial praksis</i>	<i>104</i>
8.2	AVSLUTTENDE METODISK REFLEKSJON.....	105
8.3	VIDERE FORSKNING	105
9.	KILDELISTE	107

1. Innledning

Språk har alltid vært viktig og er fortsatt et dominerende element i menneskers interaksjon. Språket har derfor en grunnleggende rolle i identitetsdannelsen (Fairclough 2003, Goffman 1974). En stor del av den språklige kommunikasjonen vår er skriftlig, og en stadig større del av vår interaksjon med andre foregår via skriftlige medier (Fairclough 2003). Mye av informasjonen mellom de ulike instansene i skolesystemet er skriftlig, og en grunnleggende del av kommunikasjonen mellom stat og skole foregår via læreplanen.

Læreplanene skiftes ut med jevne mellomrom. En læreplan er påvirket av de politiske og pedagogiske strømningene i samfunnet. Ifølge Durkheim speiler kunnskapsendring i skolen samfunnet og bidrar samtidig til utvikling av samfunnet. Transformasjoner i utdanningssystemet er alltid et resultat av og et symptom på generelle og sosiale transformasjoner (Durkheim 1977:92). Læreplanen er i utgangspunktet et komplekst produkt som inneholder mange stemmer. Det er ofte inngått flere kompromisser før det endelige resultatet foreligger. Deretter er det som oftest en omfattende prosess å gjennomføre en ny læreplan. Læreplaner skal ha stor betydning i undervisningen, men fagplanenes betydning for den enkelte lærer i hennes daglige arbeid i skolen kan av ulike grunner variere. Kjell-Arild Madssen (1987) hevder at på kort sikt medfører nye fagplaner sjeldent endret praksis. De mer eller mindre institusjonaliserte fagtradisjonene slik de er nedfelt i lærerens utdanning, lærebøkene og eksamensoppgavene representerer en form for systemtreghet som hindrer en umiddelbar forandring (Madssen 1987: 112). Allikevel skiftes planene ut med intervaller på om lag ti år. Ofte er utskifting forbundet med et politisk maktskifte. Skolene får, etter at det er utarbeidet ny læreplan, den omfattende oppgaven det er å sette planen ut i livet. I den sammenheng kan den språklige fremstillingen i planen få betydning for lærernes sosiale identitet og sosiale praksis. Praktisk gjennomføring og undervisning basert på læreplanen, vil derfor avhenge av planens skriftlige fremstilling.

1.1 Problemstillinger og disposisjon

I oppgaven vil jeg svare på følgende spørsmål:

1. Representerer Kunnskapsløftet kontinuitet eller brudd med de tidligere læreplanene?
2. Hvilken sosial praksis vil kunne være en konsekvens av Kunnskapsløftet?

Jeg har valgt å bruke norskfaget som eksempel for å belyse hva som er endret, og hva som er beholdt i de ulike læreplanene. De læreplanene som er en del av analysen er: M74, M87, L97 og Kunnskapsløftet. Valget falt på norskfaget fordi det er et stort fag, med en dyp forankring i den norske kulturarven. Norskfaget har en tendens til å bli debattert i media, og det er sett på som et viktig danningsfag. Faget rommer et omfattende læringskrav, og det er et av de fagene som har høyest timetall.

Jeg har deretter valgt å begrense oppgaven til å handle om norskfaget i grunnskolen. Jeg utelukker derfor den videregående opplæringen i norskfaget. Det er i grunnskolen det første møtet med faget forekommer, og det er der grunnlaget dannes.

Fokuset i analysen vil være formålet med faget og målformuleringene, hvilke arbeidsmåter som skal brukes i skolen, og hvordan man skal vurdere elevenes læringsresultat. Jeg vil oppsummert analysere norskfaget, med hovedfokus på Kunnskapsløftet, sett i forhold til formål og målformulering, arbeidsmåter og vurdering.

Denne oppgaven skal gi svar på to spørsmål gjennom ulike teoretiske innfallsvinkler og analytiske grep. Oppgaven er todelt: En metode- og teoridel, og en analysedel.

I metode- og teoridelen gjør jeg en kort utgreiing om den sosialkonstruktivistiske tilnærmingen, og deretter redegjør jeg for den kritiske diskursanalysens innhold og hvordan man anvender den. Kritisk diskursanalyse er grunnlaget for min analyse. Jeg har valgt å bruke språkprofessoren Norman Faircloughs teori, med fokus på begrepene diskurs, sjanger og stil. I kapittel 3 vil jeg redegjøre for disse begrepene og hvordan de brukes i analysen. Jeg har av valgt å lage en kort presentasjon av de ulike læreplanene. Deretter presenterer jeg i kapittel 4 tre sosiale strukturer danning, kunnskapssamfunnet og New Public Management. Analysedelen starter med kapittel 5, der jeg ser på formuleringer relatert til formålet med norskfaget og målformuleringene i norskfaget. I Kapittel 6 analyserer jeg arbeidsmåter, og det siste analysekapittelet, kapittel 7, handler om vurdering i norskfaget. I kapittel 8 har jeg valgt å avslutte med en oppsummering av hele oppgaven.

2. Teoretiske og metodiske betraktninger

Jeg vil først presentere begrepet sosialkonstruktivisme og forklare hvorfor jeg har valgt en slik tilnærming til analysen av norskfagets formål, og til arbeidsmåter og vurdering i Kunnskapsløftet. Deretter vil jeg redegjøre for den kritiske diskursanalysen og dens verdi som analyseverktøy i oppgaven. Så vil jeg presentere Faircloughs metode, med fokus på hvordan man finner og bruker stil, sjanger og diskurs i Kunnskapsløftet. Avslutningsvis kommer en presentasjon av de fire læreplanene (de sosiale hendelsene) som utgjør rammen rundt analysen, og helt til slutt vil jeg presentere de sosiale strukturene (språklige trekk) som påvirker læreplanene.

2.1 Et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt

I et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt ligger det en forståelse om at det er vi mennesker som konstruerer verden. De sosiale fenomener i verden er sosialt konstruert. Dette står i motsetning til et positivistisk grunnsyn, som går ut på at verden vurderes og finnes som objektivt gitt. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv er man opptatt av å forstå sosiale fenomener og finne deres mening. I den forbindelse har språket en sentral rolle. Språket er det som konstituerer verden. Sosialkonstruktivisme er en fellesbetegnelse for en rekke nyere teorier om kultur og samfunn (Jørgensen og Phillips 1999).

Vivian Burr (1995) (sitert i Jørgensen og Philips 1999: 13-14) karakteriserer de fire premisser som binder de ulike formene for sosialkonstruktivisme sammen:

1. en kritisk innstilling overfor selvfølgelig viten
2. historisk og kulturell spesifisering
3. sammenheng mellom viten og sosiale prosesser
4. sammenheng mellom viten og sosial handling.

Som vi ser, fokuseres det her på hvordan det som eksisterer og produseres i verden, ikke kan analyseres isolert. En forutsetning for å forstå samfunnet og det man ønsker å analysere, er å trekke inn ulike prosesser som er med å påvirke teksten. En tekst, for eksempel en læreplan, oppstår ikke uavhengig av sine sosiale omgivelser. Det er derfor naturlig og nødvendig å

integrere det sosiale perspektivet i analysen. Skoleforskeren Ivor.F. Goodson ser på læreplanen som en sosial konstruksjon, i stedet for en teknisk, vitenskapelig modell. Han hevder at for å kunne analysere en slik tekst så godt som mulig, bør man anvende en sosialkonstruktivistisk tilnærming (Goodson 1983). Når jeg velger et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt for å analysere ”formålet med norskfaget”, ”arbeidsmåter” og ”vurdering” i Kunnskapsløftet, så er dette med utgangspunkt i at vår forståelse av en tekst, i denne sammenhengen læreplanen, vil påvirke våre handlinger. Forskjellige oppfatninger av læreplanen/Kunnskapsløftet kan føre til forskjellige undervisning. Det er derfor viktig å belyse dette tema relatert til Kunnskapsløftet og en flerstemmig forståelse av teksten. Det viktig å ikke oppfatte sosialkonstruktivisme slik at alt flyter og ingenting er sant. Mye i verden er konsistent og fastlåst. Men det er allikevel nyttig å ha en kritisk innstilling og fokusere på sammenhengen mellom viten og de sosiale prosessene som er med på å påvirke og forme ting rundt oss.

Fokuset på språk og verdien av språklige analyser økte enormt på slutten av 1900-tallet. Denne trenden er med på å bekrefte behovet for og troen på slike studier. Det er ikke nødvendigvis slik at en sosialkonstruktivistisk tilnærming er knyttet til en diskursanalytisk metode, men fordi jeg har valgt å fokusere på hvordan teksten ”læreplan” kan tolkes, er det naturlig å velge denne metoden. En tekst oppstår i sosial samhandling, og å studere tekster som ytringer i sosiale samhandlinger er diskursanalyse (Fairclough 2003).

2.2 Kritisk diskursanalyse som teori og metode

Lysgård (2001) påpeker at diskurs er et motebegrep som brukes ut fra en forholdsvis løs konsensus om hva det inneholder. Det er et begrep som vi må forholde oss til i en rekke samfunnsvitenskapelige tekster. I min oppgave handler det om måter å representere forskjellige aspekter ved verden på, om hvordan et saksområde forstås og snakkes om og presenteres i offentligheten. I oppgaven er det snakk om innholdet i læreplanene/grunnlagsdokumentene. Vår måte å tale på avspeiler ikke vår omverden, vår identitet og sosiale relasjoner nøytralt, men spiller en aktiv rolle i å skape og forandre dem (Jørgensen og Phillips 1999:9). Det er gjennom analyse av språket at meningen i læreplanen avdekkes. Det er derfor hensiktsmessig å knytte den kritiske diskursanalysen til sosialkonstruktivismen.

Formålet til diskursanalytikere er å analysere teksten for å forstå sosial interaksjon. De undersøker hvordan teksten ble dannet, og hvordan den gjør seg gjeldende innenfor en sosial kontekst. Videre er man opptatt av hvordan teksten blir tolket og formet gjennom bestemt språkbruk (Mathisen 1998).

Jeg forventer at språket (læreplanen) påvirker den sosiale praksisen som er basert på Kunnskapsløftet. Jeg har derfor valgt å bruke kritisk diskursanalyse med utgangspunkt i Fairclough og den metoden han redegjør for i boken "Analyzing discourse" (Fairclough 2003). Videre i kapittelet skal jeg presentere analyseverktøyet hans, for deretter å forklare hvordan jeg vil anvende det i oppgaven. Jeg har valgt å kombinere den delen av teorien hans som er nærmere knyttet til det språklige og det lingvistiske perspektivet med den mer samfunnsanalytiske delen av hans teori. Slike analyser innenfor samfunnsvitenskapen, er svært nyttige og nødvendige tilnærmingmåter for å få et mer omfattende og nyansert bilde av tekster. En slik type tilnærming kan også bidra til å belyse nye sider ved teksten. Samtidig vil jeg knytte det språklige perspektivet til de potensielle sosiale praksiser som teksten presenterer.

Faircloughs teori er omfattende, og man kan velge mellom en rekke ulike utgangspunkt for å analysere teksten. Hans teori omhandler alt fra analyse på samfunnsnivå til analyse på ordnivå. Jeg skal kort forklare hvordan han mener at de ulike nivåene henger sammen, hvordan det er en forbindelse mellom sosiale hendelser (læreplanen), sosial praksis (undervisning) og sosial struktur (språklige elementer). Sosial struktur (språklige elementer) er et abstrakt begrep, definert som et potensial, et sett med muligheter. Språket som har påvirket og er som er til stede i læreplanen skaper ett sett med mulig sosial praksis. Det er ikke et direkte kausalt forhold mellom hendelser (læreplanene) og sosiale strukturer (språklige elementer). Forholdet er mediert¹. Det er en link mellom disse to som Fairclough (2003:sidetall) kaller sosial praksis (undervisning). Den sosiale praksisen jeg vil referere til i oppgaven, er i stor grad undervisning (lærerens sosiale praksis). Jeg har valgt å fokusere på New public management, danning og kunnskapssamfunnet som språklige elementer som er med på å påvirke lærerens sosiale praksis. Disse språklige elementene er til stede i ulik grad i forskjellige sosiale hendelser (tekster).

¹ Med mediert menes ifølge Silverston (1999) forflytting av mening fra en sosial praksis til en annen, fra en sosial hendelse til en annen, fra en tekst til en annen. Forflytting av mening fra en tekst til en annen tekst er hva Fairclough omtaler som sjangerkjede. Det er ikke nødvendigvis noen spesifikk relasjon mellom disse tekstene. (Sitert i Fairclough 2003: 30)

Det er diskursorden som definerer lærerens sosiale praksis. Diskursorden, i denne sammenheng skolefeltet, inneholder ulike sjangre, diskurser og stiler. For å gjennomføre den overordnede analysen går Fairclough inn i tekstene og finner elementer som gjør det mulig å trekke slutninger om sjanger, diskurs og stil for deretter å si noe om den sosial praksisen. Forholdet mellom disse begrepene har jeg konkretisert gjennom modellen på s. i oppgaven.

Tekstanalysen må kombineres med en annen form for analyse om man vil finne tekstens årsakssammenheng og ideologiske effekt. Fairclough påpeker at det ikke er slik at tekstanalyse skal vurderes som bedre enn, eller uavhengig av, sosial analyse. Den skal sees på som en åpen prosess som kan bli utviklet gjennom dialog mellom ulike disipliner, og ikke et autonomt analyseverktøy (Fairclough 2003:16). Jeg har derfor valgt å inkludere i analysen ulike samfunnsteorier, blant annet Giddens (1991).

Fairclough (2003) har utviklet et analyseverktøy hvor målet med analysen er å finne meningen i teksten gjennom å analysere elementene sjanger, stil og diskurs. Målet med oppgaven skal være å se på hvordan ulike sjangre, diskurser og stiler fremstilles i Kunnskapsløftet. I denne oppgaven opererer jeg med et dialektisk forhold mellom disse, det vil si at de er vanskelige å skille fra hverandre, og de er bundet sammen i et gjensidig avhengighetsforhold. Disse begrepene representerer ulike aspekter av mening, men det er allikevel sammenheng mellom dem. De er en del av diskursorden. De tre aspektene i diskursorden (sjanger, diskurs og stil) representerer ulike typer mening: (sam)handling, representasjon og identifisering. Jeg vil se på hvordan sjanger, diskurs, og stil er dialektisk relatert til hverandre og hvordan man jeg kan bruke begrepene i læreplananalysen.

2.2.1 Sjanger

Fairclough (2003) mener at en sjanger ofte består av flere sjangre og dermed kan oppfattes ulikt. I den forbindelse ønsker han at man skal studere tekstens intertekstualitet og interdiskursivitet. Med intertekstualitet mener han elementer av andre tekster som er til stede i teksten, og med interdiskursivitet mener han tilstedeværelsen av sjangre, diskurser og stiler i teksten, og hvordan disse fungerer sammen i teksten. Når jeg skal analysere Kunnskapsløftet, vil jeg studere hvilken sammenheng og hvilket samspill den har med andre tekster. Teksten er utviklet i en intertekstuell kontekst, og produktet er et resultat av påvirkningen fra mange andre relevante tekster. I oppgaven vil jeg fokusere på hvilke

andre/tidligere læreplaner som er til stede i den nye planen. Det vil også være relevant å se på hva som ikke er der.

Sjangere er resultat av de ulike kommunikative praksisene som finnes i en kultur i en gitt tid, og er dermed noe som er i stadig forandring. Lingvisten Jan Svennevig mener at ”ressursen en sjanger gir deltakeren, er et repertoar av gjenkjennelige språklige og kommunikative midler man bruker for å nå visse konvensjonelle mål” (Svennevig 2001: 235). Sjangeren har dermed et kommunikativt formål, og det vil i denne teksten være aktuelt å se på hvilke kommunikative formål læreplanen har. Læreplanen er en ordre til lærerne og skoleansvarlige. Den er også en lov og et skriv til foreldre og elever om hva de skal få ut av skolen, samtidig som den skal sikre at den oppvoksende generasjonen får den kunnskapen som oppfattes som verdifull. Læreplanen inneholder derfor flere sjangre. Den er både en lov, en ideologisk tekst og et informativt skriv. Sjangeren lager det som Svennevig (ibid.) kaller en ramme av muligheter og begrensninger for en kommunikativ handling. Gjennom en analyse av læreplanen skal vi se på hva slags rammer og begrensninger den nye norskplanen gir. En sjanger er ingen fast enhet som uttrykkes på samme måte hver gang. Jeg oppfatter at Svennevigs (2001: 58) begrep ”kommunikativ handling” kan likestilles med Faircloughs (2003: 25) begrep ”sosial praksis”. Sjangeren læreplan kan med andre ord ha flere hensikter, blant annet interaksjon for å skape resultater, og interaksjon for å skape forståelse eller enighet. Dette kan knyttes sammen med Habermas sine begreper ”kommunikativ” og ”strategisk” handling. Den kommunikative handlingen er orientert mot forståelse, og omtales som en type handling der aktørene er innstilt på å komme frem til en enighet. Den strategiske handlingen er derimot en handling der aktøren bruker språket med ønsket om å oppnå resultater, øke profitten eller eventuelt øke effektiviteten (sitert i Fairclough 2003:110). Analysen av kommunikasjonsformer vil være en hjelp til å se hvordan sjangeren kan medvirke til sosial (sam)handling (Fairclough 2003:65). Jeg vil i analysen kunne få frem hvordan teksten presenterer handlinger som er basert på oppnå resultater og mål. Og jeg vil se etter eksempler på handling som er basert på å skape forståelse og enighet.

Enhver sosial handling krever legitimering². Tekster varierer i stor grad med hensyn til hvor eksplisitt eller implisitt legitimeringen kommer frem, og tekstanalyse er et verktøy for å identifisere ulike former for legitimering (Fairclough 2003). Van Leeuwen (1999) skiller

mellom fire hovedstrategier for legitimering (sitert i Fairclough 2003: 98-100). Jeg opplever tre av dem som relevante for oppgaven min:

1. Autorisasjon. Denne formen for legitimering refererer til autoriteter innenfor jus, etc. Som vi vil se i oppgaven, er OECD et typisk eksempel på en autoritet innenfor utdanning, og da spesielt deres vurderinger av og rapporter om det norske utdanningssystemet.
2. Rasjonalisering. Denne formen for legitimering referer til bruken av institusjonalisert handling. Dette er den mest vanlige formen for legitimering. Det er med andre ord legitimering som henviser til ulike selvfølgeligheter. Henvisning til skolens oppgaver som for eksempel eksamen, vurdering og undervisning vil være eksempler på rasjonell legitimering. Rasjonell legitimering kan også forekomme der hvor man henviser til instrumentelle mål. Et eksempel på instrumentell rasjonalitet vil for eksempel være å begrunne nasjonale prøver ut fra målet om øke de grunnleggende ferdighetene.
3. Moralsk evaluering. Van Leeuwen påpeker at denne formen for legitimering refererer til verdisystemet vårt. Verdisystemet i skolen har i løpet av de siste tretti årene forandret seg. Gjennom å kartlegge hvilke former for legitimering som har vært forfektet i de ulike læreplanene og i politiske tekster som henger nøye sammen med læreplanen, er det mulig å avdekke forskjeller i den moralske legitimeringen.

2.2.2 Diskurs

I presentasjonen av diskurs baserer jeg meg på boka "Analysing discourse (2003)" av Fairclough. Fairclough skiller mellom to typer diskurs, den overordnede varianten, som riktigere blir kalt diskursorden, og den varianten som er identifiserbar i teksten, og som jeg vil presentere. Fairclough presenterer en mal for hvordan vi kan finne de ulike diskursene i teksten. Det første man må gjøre, er å identifisere hovedelementene i den verden som er representert, det vil si å avdekke hovedtema. Det neste man gjør, er å identifisere det bestemte perspektivet eller den bestemte vinkelen som tekstforfatterne representerer. Den mest fremtredende delen ved en diskurs finner vi ved å studere ordbruken. Det vil ikke bare være aktuelt å studere de spesifikke ordene som brukes i teksten, men det er også nødvendig å se nærmere på semantikken. Ulike diskurser kan bruke de samme ordene, men på ulike måter.

I tekstene jeg analyserer, er det naturlig å se etter hvordan sosiale aktører er representert. Det vesentlige er i hvilken grad de er til stede i teksten. Hvordan den sosiale aktøren blir presentert, spiller en betydelig rolle. Presentasjonene av den sosiale aktøren kan få stor betydning for aktørens handling (Fairclough 2003). Hvordan læreren blir presentert i de ulike læreplanene, vil innvirke på lærernes undervisning. Diskurser muliggjør handling. Det ligger en rekke ulike handlingspotensialer i teksten. Fairclough mener at ved å avdekke hvordan disse er presentert, kan vi si noe om hvilke mulige sosiale praksiser som presenteres i teksten. Det dreier seg om ulike språklige formuleringer som gir form til folks handlinger, og som skaper en oppfatning av hva som er adekvat kunnskap (diskursene). Undervisning (sosial praksis) vil derfor kunne være en iscenesettelse av diskursen(e) i læreplanene.

2.2.3 Stil

Ifølge Svennevig er stil et språklig og tekstuel trekk som typisk forekommer sammen, som et mønster, og som er motivert ut fra situasjonen. Stil skiller seg fra sjanger ved at den ikke konstituerer egne kommunikative aktiviteter, men bare variasjoner innenfor eller på tvers av aktivitetene (Svennevig 2001: 245).

Fairclough (2003) poengterer at stil er relatert til identitet. Identiteten er i denne oppgaven i første rekke koblet til aktørene som leser planen. Ettersom identitet for en stor del er et sosialt fenomen, spiller språket en viktig rolle for identitetsdannelsen. Gruppeidentitet kommer til uttrykk gjennom bruk av språklige og kommunikative konvensjoner som er særegne for det aktuelle fellesskapet (Svennevig: 115). Identiteten blir i dette tilfellet sett i sammenheng med undervisningen. Det er den sosiale praksisen som synliggjør identiteten til lærerne. Lærerne kan for eksempel utvikle et felles sett med begreper basert på en felles oppfattelse av Kunnskapsløftet.

For å avdekke og finne ulike stilistiske trekk i teksten har jeg valgt å fokusere på modalitet. Modalitet er relevant fordi det handler om grad av forpliktelse. Lingvisten Michael Halliday (1994) mener at "modality means the speakers judgement of the probabilities, or the obligations, involved in what he is saying" (siteret i Fairclough 2003: 165). Modalitet kan blant annet undersøkes ved å se på bruken av modale hjelpeverb, de gir ulik tolkning av teksten, og de er viktige i forhold til identitet. Både den personlige og den sosiale identiteten er relatert til de modale hjelpeverbene. Og de er med på å skape forpliktelse. Jo mindre grad av modalitet, desto mer forpliktet er leserne til å gjennomføre det som står i teksten, og desto

sterkere blir teksten en del av identiteten. Derfor påvirker modaliteten den sosiale praksisen i skolen.

2.2.4 Dialektisk forhold mellom sjanger diskurs og stil

Sjanger, diskurs og stil er vevd sammen i en dialektisk relasjon. Fairclough (2003: 28-29) beskriver relasjonen på denne måten: Diskursen (representert mening) blir kunngjort i sjangeren (handlingsalternativer), og realisert i stilen (identifiserbar mening). Handling og identitet (inkluderer sjanger og stil) er representert i diskursen og gir representert mening.

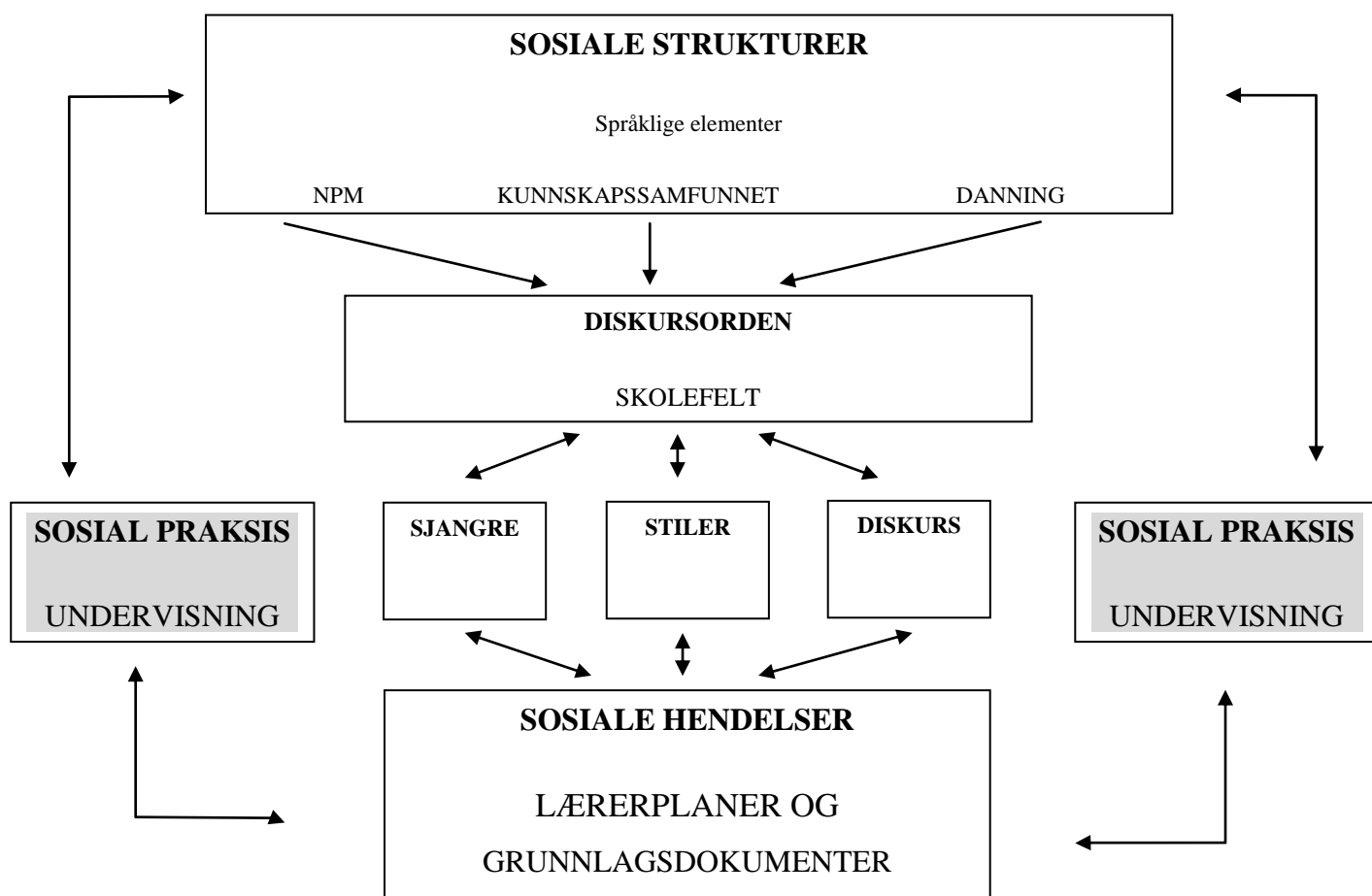
Diskursen "læreplan" vil slik jeg forstår det, være den generelle forståelsen av hva en læreplan er, hva vi forventer at en læreplan skal formidle, og hvordan oppsettet ser ut. Det vi vurderer er med andre ord hvilke sjangertypiske trekk læreplanen har. Sjangeren læreplan er en oppskrift på hva lærerne skal undervise elevene i. Som en del av sjangeren er det naturlig å analysere språket. Språket i læreplanen sier noe om hvem som er tekstens mottakere, teksten henviser til leserens identitet. Ved å foreta en slik analyse kan man identifisere meningen i teksten, da spesielt relatert til representasjon, (sam)handling og identitet, og man finner det Fairclough kaller diskursorden "An order of discourse is a particular combination or configuration of genres, discourses and style which constitutes the discoursal aspect of a network of social practices" (Fairclough 2003: 220).

Diskursorden (skolefeltet) er ett av flere elementer som er med på å forme sosiale praksis (undervisning). Vår sosiale praksis former igjen de sosiale hendelsene (læreplanene), altså tekster vi omgir oss med. Det er på den måten samfunnet stadig forandres. De diskurser som læreren har med seg i møte med elevene, vil være med å påvirke undervisningen og dermed elevenes læring. Det vil si at læreplanen er et utgangspunkt for elevenes læring, men det er den sosiale praksisen som vil være avgjørende for hvilke muligheter elevene har for læring. Den sosiale praksisen til lærerne er derfor avhengig av lærernes identitet, både den sosiale og den individuelle identiteten. De diskursene, sjangrene og stilene som presenteres i læreplanene, muliggjør en handling, men det er som Barker sier det: "Agency is the socially constructed capacity to act. Discourse enables action by providing subject positions of agency" (Barker 2000: 191). Det vil si at individet må aktivt delta i denne prosessen. I teksten (L06) ligger det et sett med potensiell sosial praksis i rollen som lærer, men det forutsetter at læreren trer aktivt inn i den rollen. Hvordan læreren aktivt forholder seg til og reflekterer rundt sine oppgaver, vil være avgjørende for den sosiale praksisen.

Når man foretar en kritisk diskursanalyse, er det naturlig å se på hvilke tekster som ligger forut for den teksten man skal analysere, som i mitt tilfelle er L06. Jeg kunne valgt å se på de tekstene som er nært knyttet til teksten i tid, i stedet for å se på tidligere tekster innfor samme feltet. Jeg har valgt å konsentrere meg om kjeden av læreplaner og dermed fokusere på hva som har skjedd innenfor områdene målformuleringer, arbeidsmåter og vurdering i perioden fra M74 og frem til i dag.

Svennevig (2001) hevder at de språklige valgene man tar, er sosialt konstruert. Det vil i den sammenheng være interessant å se på hvilke språklige valg forfatterne av læreplanen har tatt. Men det er viktig å ikke isolere valgene, fordi en tekst er en del av en sosial hendelse som er formet av sosial makt og av sosiale strukturer, inkludert språk (Fairclough 2003). Analysen av læreplanen vil derfor ikke utelukkende være en analyse av teksten, men det vil også være viktig å plassere teksten i en kontekst. Jeg har valgt å definere konteksten som både grunnlagsdokumentene og de tidligere læreplanene.

Figur 1: Modell over diskursanalytiske begreper som er anvendt i denne oppgave



3. Tekstanalyse

Analysen i denne oppgaven er basert på en kritisk diskursanalyse. Det innebærer en rekke faktorer, blant annet at jeg ikke er så opptatt av avsenderens intensjon med teksten, men at jeg i større grad leter etter tekstens meningspotensial³. I den bakenforliggende arenaen, før Kunnskapsløftet gikk i trykk, ble det utrettet et stykke grundig arbeid av en nedsatt læreplangruppe, og deres utkast ble lagt frem i desember 2004. Utkastet ble gjennomgått av Utdannings- og forskningsdepartementet og av Utdanningsdirektoratet, og et høringsutkast var klart i 2005. Høringsrunden førte til at det ble gjennomført mange forandringer av førsteutkastet, og den nye planen ble vedtatt av departementet i august 2005. Etter en slik prosess er det vanskelig å snakke om tekstens eier, den er i større grad et produkt av innspill fra mange ulike instanser. Ettersom jeg ønsker å si noe om tekstens meningspotensial, er det mest nærliggende å konsentrere seg om diskurs, sjanger og stil. Som et ledd i min diskursanalyse er det naturlig å diskutere noen av de sosiale hendelsene som ligger forut for teksten. En tekst, i dette tilfellet L06, er som sagt avhengig av andre sosiale hendelser. Sosiale hendelser kan være ulike former for kommunikasjon. De behøver ikke bestandig å fremtre som tekster, men jeg har valgt å fokusere på de tekstlige sosiale hendelsene. Fairclough (2003) påpeker at sosiale hendelser viser hva som er aktuelt. Teksten er bare et element i den sosiale hendelsen og kan derfor ikke isoleres fra den sosiale strukturen. I hovedsak vil jeg analysere formål, arbeidsmåter og vurdering i norskfaget i Kunnskapsløftet i lys av de tidligere planene, M74, M87 og L97. Gjennom en slik analyse er det mulig å se på hvilke intertekstuelle trekk vi finner i Kunnskapsløftet. På den måten blir det mulig å se hvilke elementer som er nye, i den forstand at de ikke har forekommet i noen av de tidligere planene, og hvilke elementer som er intertekstuelle. Diskursorden er med på å forandre vår sosiale praksis, og vår sosial praksis er igjen med på å forme de sosiale hendelsene. Den sosiale hendelsen som får min oppmerksomhet er L06, men L06 kan ikke stå alene. Den må stå sammen med de tidligere sosiale hendelsene, den kjeden av sosiale hendelser som ligger forut for den jeg skal analysere. Jeg har valgt å se på de tidligere læreplanene og en rekke

³ Mening: Fairclough skiller mellom tre typer mening som en tekst har som en del av handling i en sosial hendelse, mening som er relatert til representasjon av verden i teksten, og mening som er relatert til den tekstuelle konstruksjonene av folks identitet. Alle disse meningstypene er samtidig til stede i teksten. Forskjellen mellom dem kan være analogt til skillet mellom major og macro funksjonene til språket (Fairclough 2003)

grunnlagsdokumenter. Disse tekstene vil være med å fremheve likheter og ulikheter, men også fremheve det historiske elementet som er en viktig del av diskursanalysen.

3.1 Læreplanene

Norge er kjent for at enhetskoletanken står sterkt. Formålet med enhetsskolen er at elevene i norsk skole skal få den samme skolegangen uavhengig av hvor i landet de bor. Enhetsskolen har vært basert på at alle elever skal gjennom samme pensum, og at elevene i stor grad skal bruke de samme arbeidsmåtene for å tilegne seg dette pensumet (Engelsen 1997).

Læreplanens oppgave i den sammenheng har vært å gi myndigheten en delvis kontroll over hva og hvordan elever i norsk skole lærer. Samtidig har oppgaven vært å skape en felles nasjonal identitet (Engelsen 1997).

Skoleforskeren Basil Bernstein opererer med to begreper som sier noe om skolens organisering. Begrepet ”klassifisering” handler om hvilken form for faginndeling læreplanen bruker, mens innramming omhandler hvilke arbeidsmåter læreplanen forfekter. Ulike kombinasjoner av klassifisering og innramming forteller mye om utdanningsstrukturen i ulike land, hvordan den opprettholdes, hvordan den kan endres, og hva dette innebærer for elevsosialisering og for den sosiale orden (Bernstein 1972:192). Jeg vil kort presentere M74, M87, L97 og Kunnskapsløftet relatert til disse begrepene.

3.1.1 Mønsterplanene av 1974 (M74)

Frem til M71 (M74) var læreplanene minimumsplaner. Det vil si at de gjorde rede for det minimum av kunnskaper og ferdigheter elevene skulle ha tilegnet seg ved slutten av klassetrinnet og skolegangen. Hadde man ikke klart det, måtte elevene gå om igjen. M74 blir derimot betegnet som en maksimumsplan, der det ikke settes opp noe minstekrav til kunnskap og ferdigheter. Planen inneholder mer fagstoff enn det man forventer at blir gjennomgått i løpet av grunnskolen, og på den måten gir den valgmuligheter. Det er opp til læreren å foreta en utvelging av hvilket fagstoff som er ønskelig å undervise om (Gundem 1993: 58). M74 har både svak innramming og klassifisering. Det innebærer rent praktisk at fagene i flere sammenhenger var slått sammen til større fagblokker, som for eksempel O-fag, som var en sammenslåing av fagene naturfag, samfunnsfag og heimstadiære. (Engelsen 2003).

Mønsterplanen av 1974 hadde denne presentasjonen som hovedmønster for hvert enkelt fag: først presenteres Mål. Målene og lærestoffet er ordnet i treårstrinn. M74 omtales som en veiledende årsplan hvor ikke alt fagstoffet var bindende for lærerne. Deretter presenteres arbeidsmåter. Presentasjonen av arbeidsmåtene er knyttet til fagets ulike elementer. Til slutt redegjør planen for læremidler og vurdering i faget.

3.1.2 Mønsterplanene av 1987 (M87)

I januar 1984 tok Kirke- og undervisningsdepartementet initiativ til en revisjon av den vel ti år gamle Mønsterplanen (M74). Departementet gav Grunnskolerådet mandat til det de kalte en revisjon eller oppdatering av planen. Det ble antydning to hovedgrunner til å foreta denne revisjonen: For det første utviklingen i samfunnet og de utfordringene dette medfører for skolen. For det andre behovet for en forenkling av fagplanene. Den nye planen hadde en sterkere klassifisering, noe som innebar en innstramming av elevenes og skolens valgmuligheter. Men samtidig vektlegges lokalt læreplanarbeid (Gundem 1993). Gundem (1993) påpeker at desentraliseringen av norsk skole stod sterkt med M87.

Fagplanene i M87 var strukturert slik: Først presenteres begrunnelse for fagets plass og oppgave i skolen, deretter mål for faget, så utfyllende kommentarer, og så til slutt omtales i under overskriften "Lærestoff i hoved- og delemner" hvilket lærestoff som er egnet til de ulike temaene.

3.1.3 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)

Høsten 1991 ble det klart at statsråd Gudmund Hernes ønsket å ta fatt på en læreplanrevisjon. Den endelige planen ble fremmet i Stortinget i april 1993. L93 fremstod som et kompromiss mellom de fag- og kunnskapsorienterte tilslutningene på den ene siden, og de barnesentrerte innvendingene på den andre siden (Telhaug 1997 sitert i Engelsen, 2003: 67). Planen var den første i sitt slag i og med at den omfattet hele skolesystemet fra seksåringene til avsluttet videregående utdanning. Det blir innført skolestart for 6-åringer samtidig med at grunnskolen utvides til 10 år. Dette er første gang en utvidelse omfatter de yngre barna. Tidligere har man utvidet skolegangen på toppen (Bjørnsrud og Raaen (red.) 1996). Læreplanene starter med en generell del, en gjennomgang av de syv mennesketypene. L97 skiller seg her fra de to tidligere planene ved å ha en mer filosofisk orientert innledning.

I læreplanene for de enkelte fagene blir de presentert ved hjelp av denne strukturen: fagets plass i skolen (en videreføring av den faglige begrunnelsen som ble innført i M87) arbeidsmåter i faget (de enkelte fagplanene omtaler arbeidsmåtene som blir ansett som sentrale innenfor faget), strukturene i faget (her blir de områdene som faget består av, presentert), og felles mål for faget (de overordnede målene for den faglige undervisningen i alle grunnskolens år). Deretter avsluttes hver fagplan med mål for hvert hovedtrinn. For en rekke målområder angir disse målene hva opplæringa på trinnet skal ta sikte mot.

L97 avgrenset i stor grad den friheten man hadde i M87, med sitt innhold av sterkt sentralisert lærestoff. Læreplanen for fag bestod av lange lister med fagstoff som eleven skulle lære (Engelsen 2003: 169). I utgangspunktet var klassifiseringen sterk, men fordi fokuset på prosjektarbeid var så avgjørende, og ønsket om tverrfaglig arbeid gjorde at fagene fikk mulighet til å flyte over i hverandre, ble det likevel en relativt svak klassifisering. Innrammingen var i utgangspunktet sterk, men ble svakere etter 1999. Da opphørte loven om obligatorisk prosjektarbeid.

3.1.4 Kunnskapsløftet

L06 ble allerede påstartet i 2001, mens Trond Giske var utdannings- og forskningsminister. Den ble senere overtatt av Kristin Clemet, og avsluttet og satt ut i livet av Øystein Djupedal. Departementet har i samme periode skiftet navn til Kunnskapsdepartementet.

I rundskriv F 13/04: 3 står det at ”reformen vil kreve en målrettet innsats på alle nivåer i utdanningssystemet gjennom flere år. Visjonene er å skape kultur for læring i et felles Kunnskapsløft. Elever og lærlingers grunnleggende ferdigheter skal styrkes” (Rundskriv F 13/04: 3). For å realisere Kunnskapsløftet er det satt i verk nye læreplaner i skolefaget. De beholder den generelle delen fra L97, ”de syv mennesketypene”, mens prinsipper og retningslinjer for blant annet arbeidsmåter og organisering i skolen utgår og erstattes av Læringsplakaten. Fagplanene inneholder fem grunnleggende ferdigheter: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne og å kunne bruke digitale verktøy. Alle ferdighetene skal inn i alle fagenes kompetansemål, på alle nivåer i opplæringen. Læreplanen i norsk starter med formålet med faget. I denne delen gis det en presentasjon av norskfaget og dets rolle og funksjon. Etter formålet med faget presenteres hovedområdene. Norskfaget er delt inn i fire hovedområder: muntlige tekster, skriftlige tekster, sammensatte tekster og språk og kultur. De fire hovedområdene strukturerer

kompetansemålene. Kompetansemålene i L06 er ikke relatert til hvert enkelt skoleår. Målene skal være nådd etter 2. årstrinn, 4. årstrinn, 7. årstrinn og 10. årstrinn. De angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på de ulike trinnene. I slutten av fagplanene redegjøres det for sluttvurderingen og eksamensformen i faget.

Kunnskapsløftet inneholder sterk klassifisering og svak innramming. Dette vil bli nærmere presentert i løpet av oppgaven.

3.2 Refleksjon rundt bruk av teori og metode

En viktig vitenskapelig norm er å aktivt søke å avkrefte sine egen førforståelse (Hellevik 2002:16). For å underbygge mine egne funn har jeg valgt å basere store deler av oppgaven på andre sine vitenskapelige funn. Det vil i hovedsak være artikler og bøker av personer som tidligere har analysert læreplanen, eller som av andre årsaker har skrevet eller diskutert emnet. Flere steder i oppgaven har jeg trukket frem den pågående debatten og analysen som sirkulerer rundt Kunnskapsløftet. Jeg har flere steder i oppgaven trukket inn pedagogisk teori, dette for å underbygge påstandene mine.

Iver Neumann påpeker at å ha god kjennskap til den diskursen man diskuterer, er i seg selv et kriterium for god diskursanalyse. Kulturell kompetanse gir den nødvendige innsikten man trenger for å få god innsikt i de tekstene man leser (Neumann 2001: 51-55). Innsikten kan samtidig være et dilemma. Innenfor et felt man kjenner godt, har man ofte opparbeidet seg og etablert en førforståelse som kan være med på å skape en forutinntatthet som gjør at man leser tekster om emnet med utgangspunkt i egne meninger. Det er derfor viktig for meg, som forfatter av denne oppgaven, å lete etter steder i teksten hvor det motsatte av det jeg har funnet eller laget hypoteser om, om blir belyst.

4. Sosiale strukturer

Fairclough (2003) ser på den sosiale strukturen som det som definerer mulighetene innenfor et felt. Han relaterer deretter de sosiale strukturer til språk, som nevnt er språket kjernen i diskursanalysen. Jeg har valgt å fokusere på tre ulike samfunnsfenomener. De tre områdene er: danning, kunnskapssamfunnet og New public management. Jeg har valgt, danning fordi det stadige debatteres i media (for eksempel Aftenposten 25. mai 2009), kunnskapssamfunnet fordi det er trukket frem som et viktig samfunnstrekk i St.meld.nr. 30 (2003-2004), der står det ”Vi må ta vare på og videreutvikle det beste i norsk skole – og samtidig gjøre den bedre i stand til å møte kunnskapssamfunnets utfordringer. Visjonen er å skape en bedre kultur for læring” (St.meld.nr.30 2003-2004: 3). Den siste sosiale strukturen jeg har valgt å inkludere i oppgaven er New public management. Stortinget vedtok i 1991 at målstyring skulle innenfor skolesystemet være det overordnede styringsprinsippet (Koritzinsky 2000). Modellen ble sett på som den viktigste forutsetningen for å bevare et nasjonalt utdanningssystem (Karlsen 2002:26). Disse tre strukturene er en viktig del av de sosiale strukturene som definerer og påvirker både den politiske og den vitenskapelige diskursens tilstedeværelse i Kunnskapsløftet.

4.1 Danning

Danning er både et individuelt og et sosialt prosjekt. Laila Aase skriver at danningsaspektet ”innbyr til å forstå hva skolekunnskapen bidrar med når det gjelder å utvikle en persons tenkning om verden og seg selv, og slik skape en verdiforankret beredskap til å samhandle med andre.” (Aase 2005: 16–17). I Bedre skole 3/2005 skriver Marit Ulvik om skolens danningsprosjekt: ”Danning handler om hvem vi er som mennesker, og vil vise seg i handling. Utdanning er noe vi får og kan vise papirer på at vi har. Ut fra et danningsperspektiv er det måten man forholder seg til kunnskap på som er viktig” (Ulvik 2005: 62). Dette skillet mellom utdanning og danning vil derfor kunne være med å påvirke hvordan danningsdiskursen fremheves i skolesammenheng. Læreplanen er tekster som presenterer et bestemt syn på hvilken danningsdiskurs som skal være gjeldende i skolen. Danningsdiskursen som fremtrer i teksten, vil kun være et sett med potensielle handlinger som vil avhenge av flere faktorer før den iscenesettes som en handling og dermed en diskursiv praksis. Basert på skoleutviklingen de siste tjue årene kan vi se at kunnskap har fått

en fremtredende rolle i norsk skole (Telhaug 1999). Det har i den sammenheng blitt trukket slutninger om at likehetstanken nedtones (Telhaug 1999), og at skolen i større grad fremhever det individuelle og ikke det sosiale aspektet.

Ifølge sluttboka i Makt- og demokratiutredningen er den egalitære tradisjonen i Norge i endring. Dette skjer fordi nasjonalstaten trues ovenfra gjennom internasjonale forpliktelser og avtaler, og ved at den trues nedenfra (Østerud, Engelstad, Selle 2003:62). Forandringer i skolesystemet og fokus på de individuelle rettighetene kan være med på å skape et dannelsesideal som er forankret i en individorientert danning.

Innenfor de pedagogiske institusjonene eksisterer det en spenning mellom behovet for og ønsket om å tjene enkeltindivid, og å tilfredsstille kravene fra samfunnet (Telhaug 1999). Dette skillet kan også omtales som skillet mellom klassisk danning på den ene siden og den instrumentelle, redskapsorienterte danningen på den andre siden. Danningsfeltet vil derfor være et område hvor flere ulike diskurser er en del av diskursorden. Skolen må forholde seg til dette spenningsforholdet, og dermed foreta valg basert på diskurser, stiler og sjangre som fremtrer i skolekulturen, grunnlagsdokumentene og selve læreplanene.

4.2 Kunnskapssamfunnet

Andy Hargreaves (2004) hevder at Kunnskapssamfunnet henter informasjon og kunnskap på en måte som maksimerer læring, stimulerer genialitet og oppfinnsomhet, samtidig som det utvikles en ferdighet til å iverksette og tilpasse seg forandringer (Hargreaves 2004: 21).

Dette synet fremmes også i st.meld.nr.30 (2003-2004):

(...) når vi i dag snakker om ”kunnskapssamfunnet”, er det fordi kunnskap og kreativitet står frem som de viktigste drivkreftene for verdiskaping i samfunnet, og som stadig mer avgjørende for enkeltmenneskers mulighet til å realisere seg selv

(St.meld.nr.30 (2003-2004): 23).

Her får de støtte av Hargreaves: ”Kunnskapssamfunnets grunnleggende ressurs vil være selve anvendelsen av kunnskap” (Hargreaves 2004:36). Men Hargreaves knytter dette i større grad til et kollektivt syn ”Samtidig er en organisasjon avhengig av både den individuelle og kollektive intelligensen” (Hargreaves 2004).

I den sammenheng trekker St.meld.nr.30 (2003-2004) i større grad frem det individuelle perspektivet:

Kunnskapsutvikling og den økte tilgangen til kunnskap innebærer at den enkelte får et kontinuerlig behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Det er ikke lenger slik at noen kan kalle seg ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp. Evnen til livslang læring blir derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og mulighet til å delta i kunnskapssamfunnet,

(St.meld.nr.30 (2003-2004): 23)

Kunnskapssamfunnet henger tett sammen med behovet for menneskelig kapital. ”Statistisk sentralbyrå har anslått at 80 prosent av den norske nasjonale formuen består av menneskelige ressurser” (St. meld. nr. 30 (2003-2004): 23). Kunnskapen er ikke lenger bare en ressurs, men den gjennomsyrrer alle deler av samfunnet vårt (Hargreaves 2004).

4.3 New public management

Den siste relevante sosiale strukturen er NPM. Den nye formen for evaluering, både av skolen og av elevenes kunnskap, er gjennom resultater. Det er vanlig å omtale NPM som mål- og resultatstyring. Ifølge Professor Jon Frode Blichfeldt innebærer det ”definerte input-output- mål med kontinuerlig evaluering og resultatrapportering etter bestemte retningslinjer på ulike nivåer” (Blichfeld 2007: 421). Det vil si at skolesystemet i større grad er preget av en byråkratisering der virksomheten skal dokumenteres.

Resultatene fra PISA-undersøkelsen i 2000 bidro på mange måter til å legitimere en ny kurs i den nasjonale utdanningspolitikken, og i begrunnelsene for en ny utdanningsreform fokuseres det gjennomgående på samfunnets økte krav til kunnskap, ferdigheter og kompetanse. Det vises videre til hvordan et høyt utdanningsnivå er avgjørende for Norges konkurranseevne i det globale markedet (St.meld.nr.30 2003- 2004).

Basert på NPM- modellen har både språk, styringsformer og ideologier etter hvert fått sitt preg også på utdanningssektoren. Viktige elementer i denne styringsformen er at sentrale myndigheter formulerer mål, og at ansvaret desentraliseres, men følges opp med resultatvurdering. Klare nasjonale mål lanseres i Kvalitetsutvalgets innstilling, sammen med etableringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NOU 2003). Innføringen av dette systemet begrunnes først og fremst med at elevene skal utvikle de grunnleggende ferdighetene, og med et større fokus på å øke elevenes læringsutbytte.

Desentralisering er et karakteristisk trekk ved NPM. Desentralisering forstås i betydningen av at sentralt nivå delegerer oppgaver til lokalt nivå (Sandberg og Aasen 2008), men begrepet blir i St.meld.nr. 30 (2003-2004) erstattet av begrepet lokal handlefrihet. Lokal handlefrihet fremheves som en viktig diskurs i Kunnskapsløftet, og det vektlegges som et viktig prinsipp for å støtte opp under den autonome læreren. Dagens skolesystem er basert på den lokale handlefriheten.

I St.meld.nr. 31 (2007-2008) settes det imidlertid et spørsmålstegn ved desentraliseringen, og det argumenteres for en større grad av sentral styring med hensyn til tilsyn, innhold og støtte. Det kan med andre ord være at en ny diskurs trekkes frem i St.meld.nr. 31 (2007-2008), men for at diskursen skal få innvirkning på den sosiale praksisen, er den avhengig av at det samme synet, større grad av sentralisering, fremheves i flere sosiale hendelser.

5. Læringsmål i kjeden av sosiale hendelser

Det er i stigende grad et problem å enes om hva det er som skal læres i skolen (Hargreaves 2004). Dette har fått innvirkning på målformuleringene i L06. Med mål menes her de spesifikke fagmålene som man håper at elevene skal nå gjennom undervisningen. Målene i læreplanen skal styre målene i undervisningen. En viktig hensikt med målene i læreplanen er å gi lærerne et jobbverktøy, noe å planlegge undervisningen ut fra, og det skal legge føringer for arbeidets struktur. Målene i læreplanen har både en lokal funksjon og en nasjonal funksjon. Den lokale funksjonen er relatert til hva det skal undervises i på den enkelte skole, mens den nasjonale funksjonen er relatert til ønsket om et til dels felles læringsinnhold. I læreplansammenheng har vi vært vitne til ulike formuleringstradisjoner.

I dette kapitlet vil jeg se på hvordan kompetansemålene i de ulike planene er formulert, og hvordan de ulike formuleringene er med på å forme den sosiale praksisen som er basert på meningskonstruksjonene og forståelsen av de ulike sosiale hendelsene. Jeg vil avslutningsvis diskutere dannelsesdiskursen som fremheves i Kunnskapsløftet.

5.1 Norskfagets formål

Tradisjonelt sett begynner alle fagplaner med en innledning om faget. I innledningen presenteres ofte fagets innhold, ambisjoner og sosiale kontekst. I L06 har innledningen overskriften ”formålet med faget”. Ordet ”formål” er et verdinøytralt ord med få konnotasjoner. I teksten er ”norskfaget” subjektet og den i en rekke setninger. For eksempel: ”Norskfaget skal legge til rette for utviklingen av den enkelte elevs språk og tekstkompetanse ut fra elevenes evner og forutsetninger” (L06: 37). I innledningen til norskfaget i L97 brukes ”opplæringa” som subjekt i setningen, mens det i M87 var ”undervisningen”. Det som er verdt å merke seg, er at alle planene utelukker bruken av ordet ”læreren”, med unntak av M74, som ved en anledning viser til at ”det er norsklæreren som har hovedansvar for opplæringen i studieteknikk (M74: 92). Med utgangspunkt i Faircloughs (2003: 150) uttalelse ”Impersonal representation of social actors can dehumanize social actors, take the focus away from them as people, represent them, (...) as elements of organizational structures and processes”, kan man hevde at det å utelukke begrepet ”lærer” eller ”undervisning”, er det samme som å fjerne fokus fra profesjonen. Lærerens rolle marginaliseres i undervisningen. Som nevnt kalles subjektet ”sosial aktør”, og

ingen av planene tillegger mennesker rollen som ”sosial aktør”. Det legges opp til at det skal være mennesker som står bak handlingen, men i teksten har man valgt å bruke abstrakte substantiver.

I læreplaner hvor ordene ”opplæring” og ”undervisning” er brukt, henvises det til dels til at det er læreren som skal legge til rette for at målene i planen blir nådd. Både ”opplæring” og ”undervisning” er substantiv som viser til lærerens virke. Dette kommer i L97 til uttrykk ved at skolens primære oppgave i forhold til elevene beskrives å være knyttet til opplæring, og ikke til utdanning eller danning. I L97 er det tale om ”opplæringen” i bestemt form. (Raaen 2002: 245). Derimot er ”norskfaget” som brukes i L06, et begrep som gir inntrykk av et større skille mellom innhold og funksjon. ”Norskfaget” skal nå målene, men hvem, utover faget selv, kommer ikke frem i planen. Det er norsklæreren som er ansvarlig for norskundervisningen. Det at norsklæreren er utelukket fra planen, gir et litt uklart syn på profesjonens rolle i undervisningssammenheng. Som jeg skal komme nærmere inn på senere i oppgaven, legger Kunnskapsdepartementet i L06 økt vekt på profesjonsstyring. At planen gir svakt fokus på profesjonsutøverens rolle som ”sosial aktør”, vil få følger for hvordan den sosiale hendelsen blir tolket, og for hvilken sosial praksis som utøves basert på L06. Formuleringene under ”formål” er kun en liten del av den sosiale hendelsen. Det vil derfor være avgjørende hvordan resten av planen er formulert, og hvilke andre språklige signaler teksten gjennom sin stil, diskurs og sjanger sender til sine mottakere.

I L06 brukes fortsatt betegnelsen ”opplæring”. I synonymordboka er ordet undervisning synonymt med oppdragelse, mens oppdragelse ikke er synonymt med opplæring. Ordet opplæring har derimot mange flere ord som synonymer. Disse to ordene har ulik uttrykt mening. Disse to ordene har også ulik definisjon i Kunnskapsforlagets bokmålsordbok, ”opplæring” defineres som det å lære opp; undervisning, ”utdanning” defineres derimot som oppdragelse -n oppfostring, undervisning eller danning, det å forstå, å oppføre seg. Som vi ser dekker ”opplæring” en smalere del av skolens oppgaver. ”Utdanning” derimot omfatter et bredere spekter av skolens virksomhet. Det er i den sammenheng mulig å relatere de to begrepene til et vidt eller smalt læringsbegrep. Som vi skal komme nærmere inn på senere i oppgaven, vektlegger Kunnskapsløftet til dels et bredt kunnskapssyn. Det vil derfor være naturlig å tenke seg at begrepet som brukes i læreplanen, også rommer et bredt læringsperspektiv. Ifølge Fairclough (2003) innebærer en diskursanalyse at begreper ikke skal analyseres isolert sett, men relateres til sin kontekst. Siden begrepet ”opplæring” brukes i

L06, kan vi knytte det til Kunnskapsløftet. Og Kunnskapsløftet er, som vi skal se senere i oppgaven, kritisert for å fokusere for lite på den dannelsorienterte delen av skolens virksomhet. Danningen har i den sammenheng vært knyttet til de grunnleggende ferdighetene, og de grunnleggende ferdighetene er igjen knyttet til opplæringen.

”Opplæring” vil derfor kunne betegnes som et begrep som snarere snevrer inn enn utvider læringsbegrepet. Innholdet i ordet ”opplæring” påvirkes av flere sosiale hendelser og flere utsagn enn kun kunnskapsløftet. Fokuset kan derfor få ulikt utslag alt etter hvilke sosial hendelser som vektlegges på lokalt plan.

5.2 Målformuleringer

Førsteamanuensis i nordisk ved høyskolen i Volda, Kjell-Arild Madssen (1987), hevder at M74 er en vid rammeplan med stor frihet med hensyn til arbeidsmåter og innhold. Men M74 har likevel en detaljert liste over hva elevene bør lære. I M87 er mange av målene formulert som aktiviteter. Det vil si at aktiviteten *er* selve målet, heller enn et middel for å nå det.

Målet er nådd når aktiviteten er gjennomført. I M87 er målene formulert som aktiviteter i både hovedemner og delemner. De ulike aktivitetene/metodene som skal brukes i undervisningssituasjonen, kommer ikke bare frem i den delen av fagplanen som handler om arbeidsmåter. Under temaet litteratur står det for eksempel at ”arbeidet med litteratur er en viktig del av lese- og skriveopplæringen. Læreren leser høyt for elevene og bruker litteratur som gir opplevelse og identifikasjon for både gutter og jenter. Arbeidet med litteratur skal stimulere leselysten, formidle kunnskap og gi elevene gode språklige forbilder (...)”. Her får læreren forklart hvordan han/hun skal tilnærme seg målet. Dette målet redegjør både for metode og forventet resultat. Madssen (1987) hevder at denne tendensen hadde sitt opphav i M74. Han påpeker også at leseopplevelsen ble et viktig utgangspunkt for litteraturpedagogikken, for noen kanskje et mål. Arbeidet med litteratur skal ifølge M74 formidle kunnskap, gi elevene språklige forbilder og øke leselysten. Hvilken kunnskap skal litteraturen formidle og hva skal elevene kunne etter å ha lest litteraturen? Hvilke typer språklige forbilder er det ønskelig at eleven skal ha? Lærerne får en vag instruks om hva elevene skal lære. Det vil i stor grad være opp til den enkelte lærer å legge innhold til disse målene.

I M87 har man til dels tatt hensyn til kritikken som kom etter M74. Her er det listet opp en rekke mål for undervisningen i norsk: ”Faget skal ta sikte på å gi engasjement, la elevene

arbeide med litteratur etc.” (M87: 130). Faget er delt inn i hovedemner, og under disse hovedemnene er det angitt mål. Disse målene er slik formulert: ”Elevene bør få innsikt i språklige virkemidler”, ”elevene skal få møte drama som kunstform”, ”elevene skal få bruke muntlige virkemidler”(ibid: 134). Som vi ser av eksemplene, er mange av målene relatert til arbeidsformer. Det angis hvilke metoder det forventes at læreren bruker i faget, og ikke hvilket faglig innhold elevene skal møte. Det står blant annet at, ”undervisningen skal ta vare på og stimulere fortellerglede og lese lyst” (M87:132), men det står ingenting om hva fortellergleden og lese lysten skal brukes til. Videre fortsetter planen med en detaljert beskrivelse av hvordan eleven skal lære å lese: ”Leseopplæringen skal bygge på ulike prinsipper og metoder, og kombinere dem. Elevene må få bruke den tiden de trenger for å lære å lese, og få mye tid til lesetrening, slik at de øver opp leseferdighetene. Dette kan forebygge lese- og skrivevansker” (ibid: 133).

Som vi ser er målformuleringene i M87 ganske diffuse. Ved å bruke formuleringer som ”elevene bør” kan man få et inntrykk av at det er fint hvis elevene får undervisning i dette, men det er også greit hvis det ikke forekommer. Slike målformuleringer kan gi ulik sosial praksis. Den vil være avhengig av hvem som leser teksten, og det vil det kanskje være tilfeldig om elevene får innsikten eller ikke. Som nevnt tidligere vil graden av forpliktelse være avhengig av hvilke ord som brukes i teksten. Mål som formuleres med *bør*, gir liten grad av forpliktelse, og læreren kan legitimere sin egen handling ut fra målformuleringen.

Hvordan man omtaler innholdet i de ulike fagene, vil nødvendigvis påvirke utformingen av de lokale planene. Det vil si at lærernes sosiale praksis er med på å forme de sosiale hendelsene, som i dette tilfellet er læreplanene. Læreplaner med vage formuleringer skaper derfor ulik sosial praksis.

Målet om å styrke enhetsskolen og oppnå en større grad av felles sosial praksis var en av årsakene til at utdanningsminister Gudmund Hernes startet arbeidet med å utvikle L97 (Engelsen 2003: 65). Forfatterne av L97 bruker formuleringer med ord som ”å forstå”, ”å få innsikt” og ”å få interesse”. Disse ordene referer til kvaliteter som det er vanskelig å observere direkte. Tradisjonen med lav grad av modalitet i målformuleringene forsvant med L97, målene er formulert med ”i opplæringa skal elevane”. Planen gir i dette perspektivet større grad av forpliktelse og tydelige forventninger til læreren. Stilen i en læreplan er med å skape distanse eller nærhet til leserne, og en tekst som skaper distanse, kan bli stående alene uten å skape forandring i den sosiale praksisen. Stilen i teksten er også med på å skape

identitet eller tilhørighet. Margareth S. Archer (2000) påpeker at identitet er relatert til tekst, og for at teksten skal skape handling, må den være med å skape en sosial identitet. Videre hevder hun at felles aktører kan skape forandring i sosial praksis, men for å oppnå det, må man personifisere de sosiale rollene. I evalueringen av L97 fant forskerne at uklar definering av tema- og prosjektarbeid førte til usikkerhet i forhold til lærerrollen (St.meld nr.16 2006-2007). Identiteten og tilliten som teksten skaper, vil få store konsekvenser for hvordan den sosiale praksisen arter seg. Kunnskapsløftet har i den sammenheng kartlagt hvorfor L97 ikke gav de ønskede forandringene (Haug 2004, Klette 2003).

Ønsket om en ny læreplan hang sammen med et ønske om å omforme den pedagogiske praksisen (sosiale praksisen) som i stor grad ligger til grunn for undervisningen i skolen i dag. Ifølge St.meld.nr.30 (2003-2004) fremmet ikke L97 en felles sosial praksis. Fordi planen var for omfattende og innholdstung, ble det opp til hver enkelt lærer eller skole å plukke ut hvilke mål de skulle legge opp undervisningen ut fra. L97 førte derfor til mer ulik sosial praksis. I evalueringen av L97 kom det frem at veldig mange lærere syntes den var for innholdstung, og det var derfor vanskelig å plukke ut hvilke mål de skulle undervise ut fra. Professor i pedagogikk Kirsti Klette (2003) fant i sin evaluering av L97 at skoletimene var preget av hyppige skifter mellom ulike aktiviteter og temaer, og at det ofte var uklart hva som var de ulike aktivitetenes hensikt. Det er denne praksisen som Kunnskapsdepartementet ønsker å endre. I løpet av innføringen av Kunnskapsløftet vektlegges en mer målrettet vurderingsform. I St.meld. nr. 31 (2007-2008: 30) påpekes verdien av ”målrettet oppfølging av elevenes læringsutvikling og læringsutbytte”. Det samme kreves av lærerne med hensyn til undervisningen. ”Lærernes kompetanse er med på å understøtte metodefriheten og gi målrettet metodebruk ut over en læremiddelstyrt undervisning” (St.meld.nr. 31 2007-2008: 74).

Professor i pedagogikk Lars Løvlie (2005) påpeker at ord fra L97 som ”erkjenne”, ”forstå”, ”vurdere” og ”analysere” er blitt byttet ut med nye ord i Kunnskapsløftet. De nye ordene er for eksempel ”kompetansemål”, ”kunnskap” og ”ferdigheter”. Målene for fagene i L06 formuleres som: ”å gjøre noe” eller ”å mestre noe” (Løvlie 2005: 269-278). Målene i den nye planen er blant annet formulert med at ”elevene skal kunne bruke (...)”. For eksempel: ”Elevene skal kunne bruke sang og musikk i fremføring og presentasjon” (L06: 43), eller ”elevene skal kunne bruke varierte lesestrategier for å lese ulike typer tekst i ulikt tempo (L06: 42). Kunnskapsløftets læreplan angir formål, hovedområder og kompetansemål, men

det er lærerne selv som skal definere kjerneinnholdet i fagene og fordele innholdet mellom årstrinnene. De får også selv velge hvordan undervisningen skal organiseres, og hvilke arbeidsmåter som skal brukes for å presentere faginnholdet.

Målformuleringene starter derfor ofte med begreper som ”forklare”, ”vurdere”, ”tolke” og ”gjøre rede for”. Lars Løvlie (2005) karakteriserer dette som en trendy måte å forandre skolen på, fra et sted å være, til et sted som produserer ferdigheter etter standardmål (Løvlie 2005). Om det er snakk om ferdigheter etter standardmål, vil undervisningen i større grad være behavioristisk. Dersom Løvlie kun har fokus på formuleringen av kompetansemålene i L06, vil jeg tolke ham dithen at det er snakk om en forutgitt kunnskap som overføres til individet, at han med andre ord mener at planen forfekter et mer behavioristisk læringssyn, Dersom L06 leses isolert, og ikke plasseres inn i en kontekst, kan målformuleringen oppfattes som behavioristisk. Men om den leses sammen med andre sosiale hendelser, for eksempel st.meld.nr.30 (2003-2004) og den generelle delen av læreplanen, ser vi at det kognitive læringssynet er ivaretatt. I St. meld. nr. 30 (2003-2004) fremheves det blant annet at læreren skal få frem elevenes evner gjennom å legge til rette for bruk av ulike læringsstrategier.

Ifølge Sølvi Mausestaden (2007) er kompetansemålene i læreplanen er tett relatert til Blooms taksonomi. På de tidlige alderstrinnene er målet at elevene skal kunne gjengi fagstoff, men etter hvert skal de også kunne analysere og evaluere den kunnskapen de tilegner seg. Målene i L06 dekker derfor et bredt kunnskapssyn. Med bredt kunnskapssyn mener jeg et kunnskapssyn som utvikler elevenes evne til å tenke kritisk og tilegne seg kunnskap og anvende den i ulike sammenhenger. Kompetansemålene er ikke formulert i den ene hensikt å vektlegge de grunnleggende ferdighetene. Som nevnt er flere av målformuleringene ute etter å fremme elevenes kritiske tenkning. St.meld.nr.31 (2007-2008) påpeker også dette synet

Prinsippene legger til grunn en bred forståelse av elevenes læringsutbytte. Opplæringen skal bidra til utvikling av sosial tilhørighet, mestring av ulike roller og legge til rette for at elevene øver seg i ulike former for samhandling og problem- og konflikthåndtering. Elevene skal få kunnskap om ulike kulturer og erfaring med et bredt spekter av kulturelle uttrykksformer. Videre skal opplæringen stimulere elevenes personlige utvikling og identitet, evne til kritisk tenkning og deltakelse i demokratiske prosesser.

(st.meld.nr.31 2007-2008 :10)

St. meld.nr.31 (2007-2008) er et dokument som er utviklet i etterkant av innføringen av Kunnskapsløftet. Dokumentet fungerer derfor ikke som et grunnlagsdokument, men som et

supplement og utdyping av Kunnskapsløftet. Men samtidig påpeker det klart og tydelig hva departementet legger i begrepet, et bredt kunnskapssyn. For at Innholdet i det brede kunnskapssynet skal nå frem til elevene, er det avhengig av at det samme synet fremmes i flere tekster. Og er en dominerende del av diskursorden.

Flere steder i L06 finner vi den samme stilen som i L97. L06 har i så måte en grad av intertekstualitet, ettersom deler av stilen fra L97 er med i L06. Mye er likevel nytt. Kombinasjonen av nytt og gammelt kan i denne sammenheng kan være med på å skape forvirring om lærernes sosiale identitet og sosiale praksis. De to ulike diskursene som fremheves, vil i den sammenheng være avhengig av andre sosiale hendelser.

I utdrag fra St.meld.nr.30 (2003-2004) fremmer Kunnskapsdepartementet sitt syn på den nye måten å formulere mål på. Det er opptatt av at ”de enkelte fag forenkles og tydeliggjøres slik at de uttrykker mål for den kompetansen som eleven og lærlingen skal kunne” (utdrag fra kultur for læring 2002: 4). I den sammenheng fremmes det konkrete og målbare synet på læring som til dels kan virke behavioristisk. Legitimeringen av de nye målformuleringene distanserer seg fra det progressivistiske læringssynet hvor det er prosessen, og ikke nødvendigvis den målbare kunnskapen, som er læringsmålet.

Videre legitimerer Kunnskapsdepartementet sine valg ut fra at ”Forskning og internasjonale undersøkelser peker på at det bør identifiseres noen grunnleggende ferdigheter som er særlig viktig for elevens og lærlingens faglige og personlige utvikling” (ibid.: 4). Legitimeringen er her rettet mot elevens personlige og psykologiske plan. Det blir i så måte både en moralsk og en rasjonell legitimering, og den er relatert til vårt verdisystem gjennom å vise til elevens egen faglige og personlige utvikling. Departementet viser til elevens beste. Formuleringen er samtidig rasjonell. Den viser til noe som er en selvfølge - nemlig at skolen skal fremme læring og utvikle eleven.

Løvlie (2004) tolker derimot legitimeringen av den nye planen og det at alle fagmålene er formulert i mestringstermer, som et ledd i arbeidet med å tilpasse målene i planen slik at de kan prøves mot PISA. Han mener med andre ord at legitimeringen er autorisatorisk, og at det er den internasjonale diskursen, her representert ved PISA (program for international student assessment), som er autoriteten på emnet.

Videre legitimeres den nye planen med at norsk skole ikke holder mål i internasjonal sammenheng. I den sammenheng har blant annet Gustav Karlsen, professor i pedagogikk,

påpekt at skolen er på vei inn i et mer regulert system med høy grad av kontroll, og han hevder at hovedfokuset vil være å produsere kunnskap som kan måles (Karlsen, 2002). Denne kontrollen kommer til syne gjennom at departementet gjeninnførte nasjonale prøver. Det ble satt i gang en rekke sentralgitte prøver, og klare nasjonale mål lanseres i Kvalitetsutvalgets innstilling, sammen med etableringen av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem (NOU 2003). Dette fremheves i st.meld.nr.30 (2003-2004) som et viktig virkemiddel for at skolene skal utvikle seg videre. Selv om Kunnskapsløftet har gitt større autonomi til læreren, kan det se ut til at friheten blir begrenset gjennom en rekke kontrollmekanismer. Denne formen for kontroll av lærernes profesjonalitet vil kunne være med å påvirke lærernes identitet. Den sosiale identiteten til lærerne er i denne sammenheng formet av tidligere læreplaner, mens den individuelle identiteten er en prosess som har pågått hele livet. Kontrollmekanismenes påvirkning på identiteten vil være avhengig av diskursen som fremheves. I og med at de nasjonale prøvene nå har en viktig plass i skolen, vil det være en fremtredende diskurs som påvirker identiteten. Hvilke følger dette får for lærernes autonomi og sosiale praksis, vil jeg diskutere nærmere i kapittel 6 og 7.

5.3 Representasjon av dannelsorientert eller instrumentelt orientert utdanning

Spørsmål om skolens innhold var lenge borte fra den politiske dagsordenen. Før 1960-tallet var det læreplanene som bestemte hvordan man skulle organisere lærestoffet, men selve innholdet ble sett på som selvfølgelig (Aasen 1999). Men fra 1960-tallet har skolens innhold vært gjennom flere forandringer. Hver læreplan har tilføyd, trukket fra eller omformet skolens innhold. Forandringene og reformene har til dels vært knyttet til spenningen mellom den moralsk- og dannelsesorienterte siden av utdanningen og den instrumentelle, redskapsorienterte siden av skolen. Disse to diskursene har blitt vektet ulikt under de ulike læreplanene, og i den offentlige skoledebatten fortsetter diskusjonen rundt hvordan og hvilke av disse to diskursene som bør ha hegemoni i norsk skole.

5.3.1 Hva er kunnskap, og hvilken kunnskap skal skolen formidle?

Læreplanene har vunnet én kunnskapskamp, men med tanke på hva som finnes av kunnskap, er det kun en liten del som er akseptert som pensum, og de har ikke nødvendigvis vunnet kampen om hva som oppfattes og praktiseres som viktig kunnskap rundt om på skolene.

Kunnskap er et omfattende begrep som ikke kan isoleres til bare å omfatte det som står i læreplanene. Ifølge Meyer og Rowan (1977) må samfunnsinstitusjonene tilpasse seg verdiene og normene i samfunnet for å ha legitimitet. McEneaney og Meyer (2000) har tatt med seg dette fokuset inn i studiet av læreplaner, og de påpeker at samfunnsbildet i større eller mindre grad blir representert eller fremstilt i læreplanen. Vi skal se nærmere på hvilke diskurser som har fått innpass, og som blir representert i Kunnskapsløftet. Som nevnt er det etablert en spenning mellom den instrumentelle siden av utdanningen og den dannelsesorienterte siden. Kunnskapsløftet er også påvirket av denne dikotomien.

Relatert til norskfaget er M74 i etterkant blitt kritisert for sitt formalistiske språksyn, og at det ble for liten plass til morsmålet, dialektene og den frie språkforminga. (Madssen 1987: 113). Ifølge Madssen fikk man en subjektorientert litteraturpedagogikk. Elevenes egne opplevelser relatert til lesing blir viktig. Da det i 1981 ble nedsatt en arbeidsgruppe for å vurdere M74, ble planene kritisert for mangel på konsekvens og helhet. Planens utfordring var en balansegang mellom på den ene siden å være en vid rammeplan med stor prinsipiell frihet til å velge og organisere lærestoffet, og på den andre siden å ha årsplaner med detaljert oppramsing av faglige detaljer (Madssen 1987). Målene i norskfaget i M74 er i stor grad formulert i generelle vendinger. De er i utgangspunktet ikke målformuleringer, men i større grad eksempler på temaer som elevene bør lære på de ulike alderstrinnene. For eksempel under 7. Klassetrinn språklære står det ”Det vil være nødvendig å arbeide videre med ordklassene. En må unngå for mye skjematisk og legge vekt på orden i funksjonen(...) (M74: 101). I forarbeidet til M74 var ”kommunikasjon” norskfagets overordnede begrep. Fokuset har hele tiden vært rettet mot at morsmålet er vårt viktigste kommunikasjonsmiddel, og at det samtidig er et viktig redskap for å skaffe seg kunnskap. Og man konkluderte til sist med at undervisningen i norsk derfor må imøtekomme dagliglivets behov (Madssen 1987). I den sammenheng har enkelte ment at faget mister litt av sin selvstendige rolle, med forankring i en historisk og kulturell funksjon. Et ønske om at bruken av faget skal være rettet mot hverdagsaktiviteter, kan begrense faget, og ikke berike det. Faget kan i større grad få en formalistisk rolle. Med det menes at faget skal gi elevene et knippe ferdigheter som de kan bruke til å løse ulike utfordringer. Norskfaget får i den konteksten en rolle som redskapsfag.

M87 markerte en endring i den statlige strategien for styring av skolen. Den norske mønsterplanen av 1987 ga klar beskjed om at hver skole innenfor det nasjonale rammeverket skulle utforme sine egne mål og drive et konstant utviklingsarbeid for å nå de nasjonale

målene og desentraliseringen ble fremmet (Aasen 1999). Sammenlignet med M74 ble synet på litteratur forandret ved at man i større grad vektla den tradisjonelle litteraturen (Madssen, 1999). I M87 blir den nasjonale kulturarven nevnt, men uten at en eneste tittel eller forfatter er nevnt. M87 definerer norsk som et ”kommunikasjonsfag, ”eit estetisk fag” og ”eit sentralt kultur- og tradisjonsbærende fag”, men også som ”eit grunnleggjande reiskapsfag” og ”eit haldningsfag”. Det var særlig det ”kultur- og tradisjonsbærende ” faget som ble styrket på det politiske plan i M87-prosessen (Madssen 1999: 166). I motsetning til i M74 får nå norskfaget en større rolle som kulturformidlende fag. Kirke- og undervisningsdepartementet ønsker at faget skal fungere som et danningsfag. Isolert sett fokuserer læreplanen på fagets rolle som både et redskapsfag og et kulturfag. Som en følge av desentraliseringen som kom med M87, vil lærernes sosiale praksis være avhengig av den enkeltes skoles diskursive ståsted og forhold til de sosiale hendelsene som er relatert til planen. Det kan se ut til at intensjonen om styrket fokus på fagets kultur- og tradisjonsbærende rolle ikke ble oppfylt.

Den 14. september 1987 skrev Gudmund Hernes følgende i Aftenposten under overskriften ”Dessert med bakrus-fare”: ”Norsk kunnskapsindustri vil ikke få nok kunnskap (...) de mange tilbud gjør kunnskapen fragmentarisk”. Det kritiske fokuset på utdanningssystemet begynte, og det ble hevdet at utdanningssystemet var ute av kontroll. Kravet til innhold og faglig nivå i skolen ble intensivert (Aasen 1999: 34-35). Det ble i samme periode ytret kritikk mot den desentraliserte skolen, og i 1988 ble det offentliggjort en OECD -rapport (”OECD-vurdering av norsk utdanningspolitikk”) som stilte spørsmål ved hvordan norske skolemyndigheter kunne skaffe seg informasjon om en skole som var så desentralisert som den norske. Denne rapporten kom i ettertid til å påvirke norsk skolepolitikk. Det oppstod et behov for å utvikle en modell for evaluering av norsk skole⁴. Det påvirket kirke- og undervisningsministeren, Gudmund Hernes i hans virke. Målet hans ble å hevde Norge som et kulturelt enhetlig og kunnskapsbasert samfunn. L97, som ble skrevet i hans periode som statsråd, ble utviklet med utgangspunkt i to pedagogiske diskurser. Den ene var kjernelærestoff-teorien til E.D Hirsch jr., hvor det fremheves at det er viktig at skolen baserer seg på å undervise elevene i en viss mengde felles kunnskap. Den andre diskursen er basert på den italienske filosofen Anthony Gramscis fokus på kunnskapsskolen som kilden

⁴ Dette førte til EMIL-prosjektet, som i 1990 avleverte en sluttrapport der det ble presentert en modell for målstyring og evaluering av skolesektoren (NOU 2002:10).

til sosial likhet (Øzerk 1999). Dette førte til at Norge fikk sin første læreplan med sterkt fokus på felles kunnskap og få muligheter til lokal tilpasning.

Faggruppen som utviklet fagplanen i norsk i L97, ønsket i utgangspunktet ikke å liste opp forfatternavn i planen, men de inngikk et kompromiss med Kirke- og utdanningsdepartementet som hadde et sterkt ønske om at forfatternavn måtte inkluderes i planen (Madssen 1999). L97 er veldig klar med hensyn til hvilken kunnskap som er relevant for elevene. Den formidler helt konkret hva det er viktig for en skoleelev å kunne. Den norske skolen fikk større fokus på konkret kunnskap og kunnskapsoverføring, og den blir kategorisert som en innholdsorientert læreplan. I L97 finner vi blant annet målformuleringer som disse: ”I opplæringa skal elevane arbeide med eit utval lyrikk av til dømes Henrik Wergeland, Johan Sebastian Welhaven (...) (L97: 127). Norskfaget fikk i denne sammenheng en større rolle som et allmenndannende fag. Det etableres en ny diskurs som er basert på intensjonen fra M87, som ble videreført og forsterket i L97. Den nye diskursen fremheves både som et verdisystem som er til samfunnets beste, og som et pragmatisk gode: Elever fra lavere sosiale lag vil lettere kunne øke sin sosiale mobilitet. Som vi ser er L97 påvirket av to diskurser. Den ene er basert på at det er i samfunnets interesse at elevene har et felles kjernestoff, og den andre er at fokus på tilegnelse av lik kunnskap vil være det beste midlet til å utjevne sosial ulikhet.

L06 bryter til dels med diskursen ”norskfaget som et dannelsesfag” gjennom å fjerne målformuleringer som er basert på konkret kunnskap og kunnskapsoverføring. Lars Løvlie (2005) hevder at dagens skole er i ferd med å bli en bedrift for produksjon og testing av elementære kunnskaper og ferdigheter. Hvis det er tilfellet, er det da slik at L06 gjentar det som M74 ble kritisert for? Og er det slik at hvis man i dagens samfunn skal ha fokus på skaperglede, så må man vektlegge hvilken nytte man kan trekke ut av den språklige skapergleden? Dersom man kan vise at språklig skaperglede gir bedre evne til å produsere tekster, vil det kunne være aktuelt som et eget mål, men det vil kanskje ikke sammenfalle med dagens tendenser med hensyn til formulering av kompetansemål. Så lenge den hegemoniske diskursen er relatert til resultater som kan måles, vil mål som skaperglede bare være et element som ligger forut for, og som grunnlag for, den sosiale praksisen til elevene. I den sosiale hendelsen, i dette tilfellet L06, vil ikke det kunne forekomme.

Engelsen og Karseth hevder at vi har fått et skifte fra ikke-observerbar mental adferd til observerbar, ytre adferd (Engelsen og Karseth 2007: 408). De påpeker at dette kan

sammenlignes med mål-middel-pedagogikken på 1960-tallet. De gjør deretter en sammenligning mellom L06 og Tylers pedagogikk, men påpeker at et viktig skille går på synet på den mentale atferden. Tyler mente at målene kunne være relatert til hvordan elevene tenkte og resonnererte, og denne typen målformuleringer eksisterer ikke i L06, ifølge Engelsen og Karseth (Engelsen og Karseth 2007).

I L06 er få av kompetansemålene relatert til den mentale adferden, men i blant annet Læringsplakaten punkt tre står det at skolen og lærebedriften skal: ”stimulere elevenes og lærlingenes/lærekandidatene til å utvikle egne læringsstrategier og evnene til kritisk tenkning” (L06: 29). Dessuten er som tidligere nevnt flere av målene formulert med utgangspunkt i en elev i utvikling, hvor eleven gradvis skal oppnå høyere kognitive mål.

Det er derfor ikke utelukket at danning relatert til læring er et viktig fokusområde i Kunnskapsløftet, men det er ikke plassert i den delen av teksten som er knyttet til kompetansemålene. For lærerne kan dette få betydning relatert til den sosiale praksisen. Det at informasjon flyttes fra en sosial hendelse til en annen, kan få følger for den sosiale praksisen gjennom endret klassifisering. I den forbindelse er det viktig å påpeke at den generelle delen av L97 er fortsatt del av L06. I den delen fremheves blant annet den ikke observerbare mentale adferden. Der står det: ”Utdanningen skal oppøve evnene til samarbeid mellom personer og grupper som er forskjellige”(L06/L97(generell del): 20) og ”Undervisningens mål er å trene eleven både til å kombinere og analysere – å utvikle både fantasi og skepsis slikk at erfaring kan omsettes til innsikt” (L06/L97(generell del): 24).

Hvis vi ser på den nye planen relatert til kunnskapssamfunnet og de andre sosiale hendelsene som er en del av sjangerkjeden, ser vi at en bred kunnskapsoppfatning flere steder blir trukket frem i blant annet St.meld.nr.30 (2003-2004). Den brede kunnskapsoppfatningen henger tett sammen med tanken om livslang læring og synet på kunnskap i kunnskapssamfunnet, men også elevenes evne til å tenke kritisk, resonnere og analysere. Som nevnt avsluttes avsnittet om norskfagets formål i L06 med at faget skal skape livslang læring: ”(...) livslang læring forutsetter fleksible og brukertilpassede opplæringstilbud på alle utdanningsnivåer og god kobling mellom læring og arbeid” (St.meld.nr.30 2000-2001: 405). ”Livslang læring” er i den sammenheng relatert til arbeidslivet. Målet om livslang læring legitimeres videre ved at ”å inkludere hver enkelt i et læringsfellesskap som stimulerer til livslang læring, er et viktig bidrag til å skape et godt liv- både for en selv og for ens nærmeste. God opplæring legger grunnlaget for videre læring gjennom den enkeltes

egeninnsats” (St.meld.nr.16 2006-2007: 8). Her legitimeres ”livslang læring” både moralsk og rasjonelt. Den moralske legitimeringen viser til elevenes eget beste, og da relatert til fellesskapet. Her fremheves ikke eleven som et individ isolert fra sin omverden, men som en integrert del av et samfunn. Men samtidig inkluderes individets eget ansvar. Det er opp til den enkelte å klare å ta i bruk de mulighetene som samfunnet må legge til rette for. Det er viktig å påpeke at dette sitatet er fra St.meld.nr.16 (2006-2007) som er skrevet etter innføringen av Kunnskapsløftet. Dette er ikke et dokument som lærerne nødvendigvis forholder seg til i sitt daglige virke, og det er derfor vanskelig å si noe om konsekvensen sitatet kan ha på den sosiale praksisen. Men det er et dokument som kan være en del av diskursorden og dersom det er flere sjangre som fremmer dette synet, vil det være mer sannsynlig at det kan påvirke den sosiale praksisen.

Med utgangspunkt i sitatet fra St.meld.nr.16 (2006-2007) kan ”livslang læring” forstås med utgangspunkt i Deweys termer. Han er opptatt av individets forpliktelser overfor samfunnet, og ifølge han er livslang læring essensiell for å opprettholde demokratiet, samfunnet og samfunnsmedlemmet (Olsen 2008).

Målet om ”livslang læring” kan forstås som sammenfallende med tanken i M74 om at norskfaget skal være med å dekke dagliglivets behov, men M74 fokuserer ikke i like stor grad på at dagliglivet er i stor forandring. Ingen kunne for 30 år siden forutse at evnen til å tilpasse seg forandring skulle bli en viktig egenskap i dagliglivet. I den sammenheng kan man se at diskursen ”redskapsfag” har en stor plass i Kunnskapsløftet.

(...) den enkelte får et kontinuerlig behov for å oppdatere seg og tilegne seg ny kunnskap. Det er ikke lenger slik at noen kan regne seg som ferdig utlært, selv etter et langt utdanningsløp. Evnen til livslang læring blir derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet.

(St.meld.nr.30 2003-2004: 23)

Legitimeringen som fremheves i dette sitatet, er rasjonell. Departementet er opptatt av å sikre elevenes evne til å fungere i samfunnet. Det relativt massive fokuset på kunnskap som nøkkelen til økonomisk suksess, og dermed behovet for å omforme utdanningssystemet, er etablert i det dualistiske fokuset med vekt på kunnskapssamfunnet og ”livslang læring” (Dale og Robertsen 2007).

Men livslang læring i dagens samfunn har større fokus på det fleksible individet med ønske om å realisere egne mål og interesser i større grad enn det kritisk tenkende og moralske

individet som Dewey fremhever. Dewey har et optimistisk syn på livslang læring som kanskje ikke er overførbart til dagens samfunn. Som vi ser i sitatet ovenfor vil den enkeltes livskvalitet øke dersom man har evnene til livslang læring.

Berger og Luckman (1987) påpeker at dagens samfunn krever at individet må lære å navigere i en svært uforutsigbar verden som inneholder et virvar av religiøse, seksuelle, etniske og ervervmessige livsformer. Derfor har man med Kunnskapsløftet valgt å ta konsekvensen av samfunnets utvikling og fokusert på de grunnleggende ferdighetene, som er *å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne regne, å kunne bruke digitale verktøy, å kunne uttrykke seg muntlig*, som grunnmuren i dagens utdanning. Dette i håp om at disse ferdighetene vil være nok til å kunne møte fremtidens utfordringer.

Undervisningsdepartementet skriver i St meld.nr.30 (2003-2004) at ”alle elever og lærlinger skal opparbeide et nødvendig kompetansenivå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapssamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv” (St.meld.nr.302003 -2004: 31). Det er altså et ønske om å fjerne fokuset fra et fast innhold til noen grunnleggende ferdigheter som setter eleven i stand til å tilpasse seg det dynamiske samfunnet. Departementet mener at dette er ferdigheter som er grunnleggende for å kunne tilegne seg og utvikle kunnskap og viten i alle fag (ibid). Man har altså unngått å si ut og sortere hva som kan klassifiseres som verdifullt nok til å bli definert som pensum. I den nye læreplanen står det: ”Gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv” (L06: 37). De ønsker videre at norskfaget skal være rettet mot det yrkeslivet som venter elevene, og at undervisningen skal gi samfunnet den type kompetanse som samfunnet trenger.

Slike ”core skills” har lenge blitt betraktet som viktige i mange vestlige land, og de anses å ha den fordel at de kan brukes i alle slags arbeidskontekster, og at de kan utvides uavhengig av innhold, kontekst og fagdisiplin. Disse rundt formulerte ”core skills” må ses i forbindelse med regjeringens fokus på kvalitet (Ove Skarpenes 2007). Ove Skarpenes spør hva slags kunnskap dette er. Han går så langt som til å si at den kunnskapen som ikke kan standardiseres, kan komme til å forsvinne, selv om samfunnet har behov for den (Ove Skarpenes 2007). Kunnskapsløftet kan sies å være et begrenset løft. Det kan virke som et paradoks at man i planen er opptatt av det målbare og standardiserte, men allikevel har fokus på det fleksible og overførbare (ibid.). Den kunnskapen som er en del av elevens prosess og

mentale utvikling, vil da kunne utebli som en selvstendig kvalitet ved skolegangen. Store deler av skolens oppgave har gått ut på å gi opplæring i de grunnleggende ferdighetene, men de har tidligere ikke blitt omtalt som nettopp det. Det at Kunnskapsløftet har innført et nytt begrep for å klassifisere noen av skolens elementære oppgaver, kan ut fra Fairclough (2003) tolkes som en metode til å forandre sosial praksis. I dette tilfellet overføres et innhold fra de tidligere læreplanene til den nye gjennom ny klassifisering.

Fire av ferdighetene er kjente for oss, men det å kunne bruke digitale verktøy, er nytt i læreplantradisjonen.

Grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy er en forutsetning for å fungere i dagens samfunn. I dette ligger blant annet å hente frem, lagre, skape, presentere og utveksle informasjon. Evnen til å beherske digitale verktøy er viktig for å fungere i et samfunns- og arbeidsliv som blir stadig mer digitalt.

(St.meld.nr. 30 2003 2004: 31)

Legitimeringen av en denne ferdigheten skjer gjennom fokus på et behov i samfunnet og kan tolkes som en rasjonell legitimering. Videre skriver st.meld.nr. 30 (2003-2004):

”Grunnleggende ferdigheter i bruk av digitale verktøy er nødvendige for å kunne mestre og forstå nye digitale sjangrer og uttrykksformer både i arbeid og innenfor kunst og kultur” (St. meld.nr 30 2003-2004: 31). Fokuset er på ingen måte isolert til å omhandle økonomisk vinning for samfunnet. Det er i like stor og naturlig grad lagt vekt på at de digitale ferdighetene er nødvendig innenfor feltet kunst og kultur. Som McEneaney og Meyer (2004) nevner, er det naturlig at samfunnsutviklingen trekkes inn i læreplanene. For dem er det viktig at skolen ikke blir en isolert institusjon som ikke lar seg påvirke av utviklingen i samfunnet. I hovedsak handler det om en balansegang, hvor det instrumentelle og moralske perspektivet i skolen kan forenes.

For Engelsen og Karseth er denne brede kunnskapen et problem. De hevder at den ”tilslører og gjør kunnskapsbegrepet innholdstomt” (Engelsen og Karseth 2007: 410). Et tomt kunnskapsbegrep vil i denne sammenheng omfatte den kunnskapen som er basert på de grunnleggende ferdighetene. Målet med de grunnleggende ferdighetene er å integrere dem i kompetansemålene. Dersom målet om grunnleggende ferdigheter medfører et innholdstomt kunnskapssyn, vil det muligens begrense mer enn utvide skolens funksjon. En skole som baserer sin sosiale praksis med hovedvekt på de grunnleggende ferdighetene, har i så måte valgt å basere sin sosiale praksis kun på en av flere diskurser som fremmes i L06.

Kompetansemålene i læreplanen er komplekse og inneholder dermed mer enn bare de

grunnleggende ferdighetene. De inneholder også en rekke mentale prosesser relatert til ”å analysere”, ”å resonnerer” og ”å vurdere”. Denne formen for målformuleringer er fraværende på barnetrinnet, men blir i større grad gjeldende i videregående opplæring.

L06 er den første læreplanen som likestiller skjønnlitteratur og sakprosa. Likestillingen av disse to teksttypene begrunnes nettopp ut fra hvilke behov elevene har i dagens samfunn. Elevene blir i større grad presentert for saktekster, og det er mestring av denne sjangeren som hjelper elevene til å bli deltakere i samfunnsdebatten, og det kan igjen være en fordel for den demokratiske diskursen. Flere deltakere og flere synspunkter vil ha mulighet til å nå frem i offentligheten. Fokus på opplæring i denne sjangeren vil derfor kunne ha to funksjoner. En instrumentell funksjon, ved at det er saktekster de fleste får behov for å skrive. Men også en moralsk legitimering, relatert til den demokratiske danningen. Elevene vil kunne mestre å bruke informasjon fra medier og ha kunnskap om hvordan man produserer gode sakprosaetekster, og på den måten lettere kunne delta i den offentlige samfunnsdebatten. En sjanger kan kombineres med et nettverk av sosiale praksiser. Sjangrene danner flere potensielle handlinger. Kunnskapen i L06 kan både være strategisk og kommunikativ.

Det er med andre ord ikke slik at L06 har et ensidig instrumentelt perspektiv på skolens funksjon. Det er mulig å fremheve flere diskurser i kompetansemålene. Den sosiale praksisen står derfor til dels åpen. De to motstridende diskursene vil kjempe om hegemoni, og det er derfor sjangertrekkene i de sosiale hendelsene som kan avgjøre hvilken sosial praksis som vil dominere. Fordi L06 inneholder begreper fra en annen diskursorden, vil målformuleringene i L06 være et eksempel på interdiskursivitet, og det vil derfor eksistere et alternativ til den undervisningen som er basert på produksjon og testing av kunnskap. Kunnskapsløftet kan fremme en sosial praksis hvor undervisningen inkluderer danning, den reflekterte eleven og den mer redskapsorienterte delen av faget.

I introduksjonene til St.meld. nr.30 (2003-2004) står det at ”skolen kan ikke lære oss alt, men den kan lære oss å lære” (St.meld nr.30: 3). Det er nettopp tolkningen av dette som blir vesentlig for om den sosiale praksisen vil være relatert til den instrumentelle siden av undervisningen eller den dannelsorienterte. Vil det å lære å lære, være relatert til den standardiserte kunnskapen, eller vil det kunne betraktes som en del av den mentale utviklingsprosessen som foregår hos elevene.

5.3.2 Er felles kunnskap fraværende som diskurs i Kunnskapsløftet?

Enhetsskolen har alltid hatt en sterk rolle i det norske velferdssamfunnet. I etterkrigsårene ble felles skolegang, med felles pensum, sett på som et viktig middel til å bygge en nasjon med felles identitet. Det skjedde en kraftig eksplosjon i utdanningsmarkedet, og andelen unge som tok høyere utdanning økte. Et viktig politisk prinsipp var at tilgangen til skoler ikke skulle avhenge av bosted eller sosial tilhørighet. Et annet fremtredende politisk synspunkt var at skolen skulle være med på å utjevne sosiale forskjeller. Det har stort sett vært bred politisk enighet om skolens rolle i samfunnet. Først på 80- og 90-tallet har de politiske partiene i større grad hatt ulike syn på hvordan den norske skolen skal organiseres, og hvilken kunnskap skolen skal formidle (Telhaug 1999). Det politiske skillet mellom høyre- og venstresiden og de dårlige testresultatene fra blant annet PISA har ført til at skole spørsmål har fått en større plass i media. Som en følge av samfunnsutviklingen har store deler av diskusjonen handlet om hvilken kunnskap skolen skal formidle, og i hvilken grad fagstoffet skal være felles.

Klafki (2001) omtaler minimumsmålene, de læringsmålene som er felles, som ”fundamentum”, og bruker betegnelsen ”additum” om det som ikke er felles (Klafki 2001: 208). En kombinasjon av disse to skal lede mot målet om at alle skal oppnå en grunnleggende likeverdig utdanning. Som en følge av de politiske beslutningene relatert til hvilken kunnskap som er relevant og viktig for samfunnet er det også naturlig å spørre hvordan balansegangen mellom ”fundamentum” og ”additum” er i L06, og samtidig se dette i lys av sjangerkjeden, M74, M87 og L97.

M74 gav stor valgfrihet til lærerne og hadde mye ”fundamentum”, men graden av ”additum” var også stor (Eckhoff 2001). M74 opererte med minimumsmål, det vil si at det var noen mål som alle elevene skulle oppnå, mens det var en rekke mål i planen som var ment som utviklings- og mulighetsmål. Departementet gav i M87 uttrykk for en sterkere sentralisering, gjennom større vekt på ”fundamentum” (Eckhoff 2001). Dette utvikler seg videre i L97, som i sin angivelse av mål og hovedmomenter viser at den står for en langt større grad av et felles lærestoff og en felles progresjon enn de tidligere planene. Som vi har sett tidligere i oppgaven, var dette i stor grad politisk initiert. I kapittelet ”det allmenndannede mennesket” i den generelle delen av L97 står det: ”Felles bakgrunnskunnskap er kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmer av et demokratisk fellesskap” (L97: 38).

Den generelle delen av læreplanen er felles for L97 og LK06, derfor er sitatet gjeldende for begge. Forfatterne av L97 følger dette opp i fagplanen for norsk.

Språk, litteraturen og historia til ein nasjon skaper ein felleskap som spenner over grupper og generasjonar (...) I omgrepet ”allmendanning” ligg føresetnaden om at sentrale røynsler må vere delte og felles allmenne-, og dei må vere aktivt tileigna.
(L97: 111)

Fagplanen har også under de ulike klassetrinnene listet opp en rekke forfattere som departementet mente var viktige at elevene fikk seg presentert, og som de måtte lese. I L97 står det: ”Læreplanen for norskfaget skal vere eit middel til å gi elevane eit felles kunnskapsgrunnlag, verdigrunnlag og kulturgrunnlag som femner om dei alle” (L97: 113). I L06 refereres det ikke til felles opplevelser, fokuset er i større grad på hvordan den norske kulturarven kan forandres og skapes på nytt i et historisk, nasjonalt og internasjonalt perspektiv. Der L97 så bakover, ser LK06 fremover. Tekstene skal leses relatert til leserens samtid. De er ikke statiske tekster som skal tolkes ut fra tekstens samtid. Tekstene skal presenteres, leses og sammenlignes med tekster skrevet i vår samtid. I L06 legger departementet stor vekt på sammenligning av tekster, ”Presentere viktige temaer og uttryksmåter i sentrale samtidstekster og sammenligne dem med framstillinger i klassiske verk fra norsk litteraturarv” (L06: 44). Denne formen for sammenligning eksisterer ikke i L97.

I L97 står det at norskfaget skal styrke den kulturelle tilhørigheten, og man skal styrke den personlige identiteten og ”Felles bakgrunnskunnskap er kjernen i et nasjonalt nettverk for kommunikasjon mellom medlemmer av et demokratisk fellesskap” (L97: 38). Dette er sitater fra den generelle delen av læreplanen som fortsatt er gjeldende. L06 referer ikke til felles opplevelse i fagplanene. Der er det fokus på kompetansemålene, og i hvor stor grad hver enkelt elev har oppnådd målet. Det er graden av måloppnåelse som er viktig. Måloppnåelsen vil si noe om i hvilken grad elevene har nådd kompetansemålene i faget. Fokuset på felles kunnskap som kom sterkt frem i de tidligere planene, og da spesielt i L97, har i L06 blitt tonet ned.

Diskusjonen rundt norskfaget i L06 har dreid seg om at de litterære klassikerne ikke er eksplisitt nevnt i teksten. Da høringsutkastene til den nye læreplanen ble offentliggjort, kom det heftige reaksjoner på hvordan det skulle gå med Norge om Ibsen ikke var nevnt i norskfagplanen. Aslak Sira Myre forklarer reaksjonene med at folk

fryktet for at hele den norske kulturarven er i ferd med å gå i vasken under trykket av Big Brother, gangsta-rap, porno og tv-spill. Ungdommen og klassikerne ble symbolet på å redde «det norske» fra å bli valset over av konsumkulturen.

(http://www.skrift.no/forfatteren/0501_Hele_nummeret.pdf).

Norsk skole har hatt en sterk reell kanontradisjon, ikke minst i lærebøkene, men ingen sterk tradisjon for en uttrykt litterær kanon i læreplanene. I verken M74 eller M87 var det oppført forfatterlister slik vi finner det i L97 (Udir. 2006b). Det at forfatterne ikke ble eksplisitt nevnt i planen, ble fremstilt som at kulturarven var borte fra norsk skole for godt. Men i L06 refereres det flere steder til kulturarven. ”Den norske kulturarven byr på et forråd av tekster som kan få ny og uventet betydning nettopp når kommunikasjonen får nye former og perspektivene utvides. Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt ” (L06: 37). Siden forfattere og tekster ikke er eksplisitt nevnt i læreplanen, vil det være lærerne på den enkelte skole eller lærebokforfatterne som definerer kulturarven. De definerer sin egen sosiale praksis. Mye av fortvilelsen rundt fraværet av en liste over forfattere kan være relatert til enhetskoletanken og mangel på oversikt over hva skolen skal inneholde. En innholdsorientert plan som L97 er veldig oversiktig og ryddig for en utenforstående. Det er samtidig viktig å huske at ”det allmenndannede mennesket” i L97, også er en del av den nye læreplanen. Det er derfor interessant å se at den generelle delen av læreplanen og fagplanen i norsk uttrykker til dels ulik holdning til dette punktet. Det er i hovedsak fagplanene som er lærernes verktøy i arbeidssituasjonen, det er den som i første rekke påvirker og former den sosiale praksisen, men intensjonene er at den generelle delen av læreplanen også skal gjøre det.

Den generelle læreplandelen er beholdt uforandret fra L97. Innholdet i den generelle delen er strukturert rundt beskrivelsen av de seks mennesketypene. Denne delen av læreplanen ble beholdt fordi det var denne det ble uttrykt mest begeistring rundt. Målet med den generelle delen er at den skal legge føringer som påvirker innholdet i fagdelen. Den generelle delen av læreplanen sier at opplæringa må formidle sentrale deler av vår kulturarv, og påpeker at ”hvis samfunnet skal bli demokratisk, må alle elever ha de samme referanserammene. Alle elever må få del i den samme skolefaglige kunnskapen” kilde. Som vi ser, legges det vekt på fellesskapende virksomhet. Dette hevder Karseth og Engelsen (2007) er med på å demme opp for en sterkt individorientert skole. De påpeker at ideologien relatert til L06 vil kunne være individorientert, men at det er positivt at grunnlagsdokumentene fremmer et mer demokratisk og fellesskapsorientert syn. De hevder videre at det isolert sett ikke er nok at grunnlagsdokumentet fremhever en annen diskurs (Engelsen og Karseth 2007).

Konsekvensene av paradokse diskurser vil i denne sammenheng være avhengig av flere faktorer, blant annet den enkelte lærers identitet.

Som nevnt fokuserer St.meld nr.30 (2003-2004) i liten grad på felles kunnskap. Men det ser ut til at Kunnskapsdepartementet har moderert sitt syn på saken. Departementet fremmer også i St.meld.nr.16 (2006-2007) at "et samfunn preget av fellesskap og likeverd gir de beste rammene for enkeltmenneskers muligheter til å realisere sine individuelle livsprosjekter" (St.meld.nr.16 2006-2007: 7). De gjør i dette tilfellet et forsøk på å forene de to diskursene ved å understreke fellesskapets betydning for å kunne utvikle og realisere individuelle mål og ønsker i livet. Den sosiale praksisen vil avhenge av hvilke sosiale hendelser i sjangerkjeden man vektlegger. St.meld.nr.16 (2006-2007) vil isolert sett, ha liten innflytelse på den sosiale praksis relatert til Kunnskapsløftet. Men dersom den sammen med flere andre sosiale hendelser påvirker diskursorden, kan den få innflytelse.

Vi finner flere eksempler på instrumentell rasjonalitet i L06. Planen har med andre ord et klart sosialt formål. Blant annet er formålet med planen å øke individets læringsutbytte. Det som igjen forsterker dette synet, er at målet bør gi resultater på samfunnsnivå. Den nyliberalistiske tankegangen kommer sterkere frem i L06 enn i L97, ettersom L97 i stor grad fokuserte på felles kunnskap som en kilde til sosial likhet. At fokuset på verdien av felles kunnskap er fjernet fra selve læreplanen, men kun er beholdt i den generelle delen, gjør at det strategiske formålet i større grad vektlegges enn det kommunikative aspektet. Forankringen av den sosiale praksisen i spenningen mellom disse to diskursene vil igjen være avhengig av hvilke sosiale hendelser som konstituerer den sosiale praksisen.

5.4 Individ og/eller fellesskap?

Brown A. L. (1997) hevder at skolen er det nasjonale demokratiets viktigste institusjon for å kvalifisere og sosialisere barn og unge til et sosialt og politisk fellesskap og demokrati. I den sammenheng er det naturlig å henvise til utviklingen av gruppeidentitet. Ettersom identitet i stor grad er et sosialt fenomen, spiller språket en viktig rolle for identitetsdannelsen.

Gruppeidentitet kommer til uttrykk gjennom bruk av språklige og kommunikative konvensjoner som er særegne for det aktuelle fellesskapet (Svennevig 2001: 115). Det er derfor naturlig å forene utviklingen av den personlige og den kollektive identiteten.

Utviklingen av kollektiv og personlig identitet er ikke to atskilte operasjoner, men de foregår

parallelt: Individet blir ikke formet uavhengig av fellesskapet. Dewey (1938) påpeker nettopp dette: "Democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience" (Dewey 1938: 101). Demokratiet legger vekt på felles interesse og at det foregår kommunikasjon og samhandling mellom medlemmer. En av mange sosiale hendelser relatert til utviklingen av et demokratisk samfunn, er læreplanene. Det er også i skolens interesse og mandat at elevene blir aktive deltakere i et demokratisk samfunn. I St.meld.nr. 43 (1988-1989) står det at "utdanning skal ikke bare gi faktisk kunnskap. Den skal bidra til personlig utvikling og vekst for den enkelte og overføre de positive verdier, normer og holdninger som ligger i vår kultur" (St.meld.nr 43 1988-1989: 11). Den vektlegger at vi bruker vårt demokratiske grunnlag som støtte for nyutvikling i arbeidslivet, og utnytter de fortrinn det kan gi i internasjonal konkurransesammenheng (St.meld.nr. 43 1988-1989). Den demokratiske diskursen blir i dette tilfellet knyttet til hvilken fordel en demokratisk identitet har for samfunnet. Teksten fokuserer på interaksjon som et viktig ledd for å skape noe. Denne formen for legitimering er med på å skape en interdiskursivitet, hvor den kombinerer den demokratiske diskursen med den instrumentalistiske. Denne dialektikken førte til utviklingen av L97. Som vi skal se, er ikke dette forholdet like åpenbart i L06.

I L06 står det: "Gjennom arbeid med språk og tekst i norskfaget får de trening i å være deltakere i en demokratisk offentlighet" (L06: 37). Uttrykket "demokratisk offentlighet" sier ingenting om fellesskap, det handler først og fremst om at individet har rett til å ytre sine meninger. En demokratisk offentlighet er et samfunn hvor ytringsfriheten ivaretas. Men gjennom trening i å være deltaker i den demokratiske offentligheten kan eleven utvikle en demokratisk diskurs. Formålet kan legges til rette for at elevene utvikler den identiteten. Stephan J. Ball (1994) redegjør i boken "Education reform" for betydningen av felles verdier og faren ved at de blir ødelagt og erstattet av markedsverdier. Ved at skolen fremstår som fellesskapelig, vil den også fremstå som en markedsfører av kommunitaristiske prinsipper – han omtaler det som "tykk" moral basert på delte verdier og felles oppfatninger, i kontrast til det han kaller "tynn" moral, som er basert på markedsverdier. Han fremhever videre at den genererer hierarki og konkurransepreget individualisme (Ball 1994: 145). Dersom de nasjonale og sentralgitte prøvene i stor grad vektlegges, og tilpasset opplæring forholder seg til individet og det enkelte individs måloppnåelse, vil den tynne moralen kunne være utfallet av Kunnskapsløftet. Den generelle delen i L97 og L06 forfekter i større grad en diskurs hvor felles verdier og kunnskap står sterkt. Selv om den tynne moralen kan fremheves som en

fremtredende diskurs i Kunnskapsløftet, kan den sosiale praksisen, gjennom fokus på den generelle delen av læreplanen, forfekte og fremheve den tykke moralen. Disse to paradoksene vil påvirke identiteten til lærerne. Identitetsdannelsen basert på disse to diskursene er ikke nødvendigvis en bevisst, aktiv prosess, men i større grad en konsekvens av de sosiale hendelsene som fremheves ved hver skole.

5.4.1 Representasjon av felleskap og/eller individualisering

Helge Jordheim (2008) definerte dannelse som ”kunnskap som kan forandre” (Jordheim 11.juni 2008). Skal dannelsen forandre individet og/eller samfunnet, må den hele tiden selv være i forandring, og kunne tilby refleksjon rundt disse forandringene. Det foregår kontinuerlig en prosess der gammel kunnskap kanoniseres eller forkastes, mens ny kunnskap tar form. Dette henger sammen med forandring av kunnskap i skolen. Som vi har sett er den type kunnskap som også er relevant i Kunnskapsløftet, den kunnskapen som kan forandre samfunnet.

I norsk utdanningshistorie har det vært uenighet om balansen mellom nytte og danning, men også om danningens innhold. Laila Aase hevder at

Skolens dannelsesoppdrag skiller seg fra andre fordi den har tydelige målsetninger om en bestemt danning knyttet til bestemte tradisjoner og til en bestemt kunnskap. Samtidig representerer skolens dannelsesoppdrag et underliggende kollektivt og demokratisk prosjekt.

(Aase 2005: 37).

St.meld.nr. 30 (2003-2004) hevder at debatten om danning ofte har to motpoler, med demokrati, dannelse og likeverd på den ene siden og kunnskap og ferdigheter på den andre. Ifølge departementet ”gir allmenndannelsen innsikt i det komplekse å være menneske, om relasjonen mellom den enkelte og de andre, samt mellom menneske og samfunn. Skolens bidrag til allmenndannelsen skjer i hovedsak gjennom arbeidet med fagene i skolen” (St.meld.nr.30 2003-2004).

Løvlie (2005) hevder at begrepet dannelse er borte fra den nye planen. Han mener for eksempel at ”å kunne ytre seg i en demokratisk offentlighet, orientere seg i samfunnet og styrke sin kulturforståelse” handler om dannelse, men at det i L06 kalles ferdighet. Videre hevder han at dannelse er forvist fra vokabularet, fra diskusjonen og fra folks bevissthet (Løvlie 2005: 276). Det er ikke helt som Løvlie sier, ordet dannelse er nevnt i L06 på s. 37, der det står at ”norskfaget er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, dannelse

og identitetsutvikling". Det står videre at "gjennom aktiv bruk av det norske språket i arbeid med egne tekster og i møte med andres, innlemmes barn og unge i kultur og samfunnsliv" (L06: 37). Er det å innlemmes i noe det samme som å styrke den kulturelle tilhørigheten? Kan vi kalle det for dannelse? Å innlemmes i noe høres ut som noe du skal puttes inn i en bås uten selv å aktivt delta. Å styrke den kulturelle tilhørigheten betyr vel nært sagt det samme, det handler også i dette tilfellet om en passiv deltaker som litt etter litt får nok kompetanse til å være en deltaker i den norske tilhørigheten. Det legges ikke vekt på prosessen mellom mottakeren og senderen. Mottakeren får i stedet den norske kulturen og samfunnslivet presentert på et fat. Det står at eleven gjennom "aktiv bruk av språket" skal komme dit. "Aktiv bruk av språket" er et uklart begrep som kan innebære dialog og kritikk. Hva som legges i begrepet "aktiv bruk" er et individuelt anliggende. Det er hver enkelt lærer eller skole som må operasjonalisere målet. Med formuleringen aktiv bruk av språket, fremheves elevens egen deltakelse i sin dannelsesprosess, men ansvaret ligger hos hver lærer. Språkbruken henger da godt sammen med departementets egen intensjon, som det uttrykte i St.meld.nr. 30 (2003-2004), om at de grunnleggende ferdighetene må være til stede for at elevene skal kunne tilegne seg det som i lange tradisjoner kalles dannelsesstoff eller felles kulturell tilhørighet. Løvlie (2004) hevder at det instrumentelle⁵ mistaket innebærer at språk blir redusert til funksjonelle ferdigheter. Til dels kan han ha rett fordi dannelsesprosessen ikke nødvendigvis trenger å inkludere kritisk tenkning, men derimot aktiv bruk av språket. Men aktiv bruk av språket vil også kunne inkludere noe annet, det kan være diskusjoner og innlegg som elevene gjennomfører for å på sikt utvikle evnene til å tenke kritisk.

I formålsparagrafen står det at eleven skal bli et gagns menneske. Departementet understreker også viktigheten av dette i St.meld. nr.30 (2003-2004), at en viktig del av dannelsen er menneskers relasjon til andre mennesker. En stor del av skolegangen vår er relatert til det å fungere sammen med andre mennesker. I L97 kommer dette frem i læreplanen. Som et eget punkt fremheves det at "elevene skal lytte til andre. Elevene skal venne seg til å vente på tur, ta ordet og å gi det fra seg" (L97: 117)". Dette er viktige egenskaper som gjør klasseromstilværelsen utholdelig. Elevene lærer seg hva det vil si å gå på skole, hvilke normer som gjelder innenfor skolebygget. I L06 er et liknende mål formulert

⁵ Instrumentelt mistak defineres som at pragmatiske og praktiske handlinger blir først vellykket når de har et mål (Skjervheim 1996)

som at ”elevene skal kunne lytte og gi respons til andre i samtale, under fremføring og ved høytlesing.”(L06: 40). Hvis vi sammenligner disse to formuleringene, ser vi et klart skille i stil. I målformuleringen er målet et utviklingsmål, noe det forventes at eleven skal utvikle i løpet av skoleåret. I L06 er det et kompetansemål som man forventer at elevene har nådd når de går ut av 2. klasse. Et annet mål fra L97 er at ”elevene skal lære å uttrykke seg aksepterende og verdsettende om det andre seier og skriv” (L97: 118). Her gis det klare instruksjoner til læreren om hva eleven skal lære. Ikke hva eleven skal kunne, men hva opplæringa må fokusere på. Vi ser her at L97 formidler noen klare verdier som det er viktig at eleven tar til seg for å bli en del av et fellesskap. Målet i L06 er ikke i like stor grad et verdimål, men heller et kompetansemål som man i etterkant kan vurdere om eleven har nådd.

I L97 legitimerer departementet et felles kunnskaps-, kultur og verdigrunnlag med ”det at alle barn og unge får del i eit felles kunnskaps-, kultur og verdigrunnlag, er med på å gi eit likeverdig grunnlag for at dei kan vere med som aktive og ansvarlege medlemmer av samfunnet” (L97: 57). Her anvendes både en rasjonaliserende og en moralsk legitimering av enhetsskoletanken. Målet med felles kultur er begrunnet med at elevene skal være aktive og ansvarlige medlemmer i samfunnet. Dette er en rasjonell legitimering, fordi man ønsker at elevene gjennom sine handlinger skal oppnå en spesifikk effekt. Det er et instrumentalistisk mål, men det har samtidig en moralsk verdi fordi det referer til vårt verdisystem. Vi ser på det som en verdifull egenskap at elevene blir aktive og ansvarlige medlemmer i samfunnet. Det refereres til at fellesskapet må være tilsted som en ramme, et sikkerhetsnett for at individet skal få frem sine beste sider.

5.4.2 Danning

Klafki skiller mellom formal, kategorial og material danning. Den materiale dannelsen er relatert til dannelsens innhold, den definerer innholdet som vesentlig for danningens vesen, og ut fra denne holdningen vil innholdet være noe statisk og allerede definert. Å være dannet vil si å ha tilegnet seg den rette kunnskapen. Den formale dannelsen legger i motsetning vekt på refleksjonen rundt den kunnskapen eleven har tilegnet seg og hvordan eleven tilegner seg kunnskap. Med utgangspunkt i disse to danningstradisjonene etablerer Klafki en tredje danningstradisjon, der formal og material dannelse står i et dialektisk forhold til hverandre.

Han kaller dette kategorial danning.

Dannelse kaller vi det fenomenet som vi umiddelbart kan oppleve enheten mellom et objektivt (materialt) og et subjektivt (formalt) moment ved hjelp av, i vår egen opplevelse eller i forståelsen av andre mennesker.

(Klafki sitert i Dale 1996: 192)

Målet til Klafki er at eleven skal ha lært noe, men den kunnskapen skal føre til en form for forandring, blant annet i tenkemåten (Dale 1996). Klafki er opptatt av at undervisningen skal stimulere den mentale siden ved eleven. Den skal inneholde kognitive utfordringer og ikke være basert på det behavioristiske idealet, hvor kunnskap sees på som noe konstant. De ulike læreplanene forfekter til dels ulike danningssyn. Disse forskjellige synene har kommet skriftlig til uttrykk på ulike måter. L97 og L06 er skrevet med ulik stil som påvirker tilnærmingen til teksten. Klafkis begreper material, formal og kategorial danning belyser ulike sider av undervisningen. Han omtaler material danning ved å referere til det innholdet som fremheves i læreplanen, mens den formale danningen er relatert til hvordan lærerne underviser, med andre ord hvilke arbeidsmåter som forfektes.

Raaen hevder at L97 vitaliserer den materiale danningen (Raaen 2002). Han hevder at

Det er et sett med overordnede kunnskaper, tradisjoner og verdier som ligger fast og som eleven skal innvies i og ta opp i seg og som forutsetter å skulle gi den enkelte tilhørighet og identitet i et større nasjonalt, sosiokulturelt fellesskap.

(Ibid.: 282).

For å få en trygg identitet trenger man klare og tydelige felles rammer. Det vil være den sosiale praksisen som skal skape felles rammer. For at det skal skje, må fokuset på felles rammer fremheves i læreplanen. Dette kravet dekker L97, hvor rammene er tydelige og felles. L97 forfekter også den formale danningen. Elevene har visse iboende krefter som det gjelder for læreren å hjelpe til å frigjøre. Den progressive, elevsentrerte retorikken er sentral i både M87 og L97. I begge planene skal eleven være en aktiv deltaker (Raaen 2002 281-287). Flere forhold tyder på at det er en kategorial danning som forfektes i L97, og med sterkere tyngde på material enn formal danning. Det vil si med fokus først og fremst på innholdet.

Den materiale dannelsesfilosofien fra den generell delen av L97 videreføres i de enkelte læreplanene for fagene, i form av detaljerte og omfangsrike lister med navn på de mest sentrale forhold som alle elever i den nasjonale grunnskolen skal gjøre seg kjent med, som

en del av sin allmenne danning. Danningsprosessens objektside, på det innhold som formidles til elevene, kommer til uttrykk ved at skolens primære oppgave i forhold til elevene er knyttet til opplæring, og ikke til utdanning eller danning. Begrepet opplæring videreføres i L06, og i den sammenheng kan vi også anta at skolen formidler den materiale danningen, men sammenlignet med L97 fremstår den materiale danningen i L06 i helt ny stil. Det er ikke lenger fokus på felles innhold, men på de grunnleggende ferdighetene, og i og med at L06 legger opp til valgfrie arbeidsmetoder, er den materiale danningen i så måte tilsidesatt.

I den nye læreplanen står det at ”gjennom arbeidet med språk og tekst i norskfaget skal barn og unge kunne ta del i arbeids- og yrkesliv, samfunns- og kulturliv” (L06: 37). Man ønsker at norskfaget skal være rettet mot det yrkeslivet som venter elevene, og at undervisningen skal gi samfunnet den type kompetanse som samfunnet trenger. Jeg forstår det slik at hva samfunnet trenger vil også henge sammen med hva lærerne mener at elevene trenger. Dessuten er Læringsplakaten tydelig med hensyn til at ”alle elever skal ha lik mulighet til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre” (L06: 29). Dette er det eneste stedet i planen hvor samarbeid mellom elevene er nevnt. Samarbeidsmålet er til dels relatert til individets egen vinning og ikke til fellesskapsaktiviteter. Samarbeidet får en instrumentell funksjon og blir rettet mot individets utvikling. I Læringsplakaten nevnes også at skolen skal stimulere elevens evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse. Demokratiforståelse og -deltakelse bør henge sammen med en eventuell demokratisk diskurs i resten av teksten. Dersom dette synet ikke eksisterer andre steder i teksten, er det lite som tyder på at dette synet er en fremtredende diskurs i Kunnskapsløftet.

Hellesnes påpeker i artikkelen

Om å motverke destruksjonen av danning” at ”overgangen fra eitt vokabular til eit anna kan vere både fornuftig og ufornuftig. Vi kan spørje om eit nytt vokabular gjer tenkinga rikare eller fattigare, om det får oss til å sjå bort frå noko viktig. Etter mitt syn har det nyliberale og bedriftøkonomiske vokabularet ein utarmande innverknad på tenkinga. Ho blir svært fattig.

(Hellesnes 2005: 30).

Det bedriftsøkonomiske språket kan til dels henge sammen med planens ønske om å skape kompetanse som ikke er statisk, men dynamisk og foranderlig.

Vi kan her se på et utdrag tatt fra s.3 i den generelle delen av læreplanen:

Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet.

(L06/L97 den generelle delen: 3)

Dette legger grunnlaget for de grunnleggende ferdighetene, og legitimerer at de gjennomsyrrer planen. Ser vi nærmere på ordvalget i setningen, ser vi at opplæringen skal kvalifisere til produktiv innsats. En produktiv innsats kan bety at samfunnet ønsker at den kompetansen eleven får, skal føre til en viss form for avkastning. Avkastningen skal være av det man kaller menneskelig kapital. Samfunnet investerer i barns og unges utdanning, og man ønsker å få noe igjen for denne investeringen. For at investeringen skal gi avkastning, mener departementet at må eleven tilegne seg en kompetanse eller ferdigheter som gir produktiv innsats. Spørsmålet er om kulturarven gir produktiv innsats, eller om den i større grad fører til det Klafki kaller ”kategorial dannelse”, en dannelse som har en egenverdi. Denne verdien vil ikke kunne måles etter produktiv innsats, men som Hellesnes påpeker, etter tenkningen. Engelsen og Karseth (2007) påpeker at i St.meld.nr.30 (2003-2004) blir grunnleggende ferdigheter og dannelse sett på som to sider av samme sak, og de siterer:

Elevene har imidlertid etter departementets vurdering, behov for enkelte grunnleggende ferdigheter for at skolen skal kunne formidle kulturarven og gi eleven god allmenndannelse (...) For å kunne forstå og delta i den politiske debatten og den demokratiske utviklingen har alle behov for denne typen grunnleggende ferdigheter.

(Sitert i Engelsen og Karseth 2007: 407).

Engelsen og Karseth (2007) tolker St.meld.nr.30 (2003-2004) slik at den likestiller grunnleggende ferdigheter og dannelse. Det som konkret hevdes i St.meld.nr.30 (2003-2004), er at de grunnleggende ferdighetene ligger forut for eller er nødvendige for at man skal kunne bli et dannet menneske.

Men som Laila Aase påpeker, er det viktig å fokusere på flere faktorer:

Nøkkelordet i den nye læreplanen er kompetanse. Elevene skal vurderes på grunnlag av kompetansemål som eksplisitt uttrykker hva de skal kunne mestre på ulike trinn. Mens tidligere læreplaner har beskrevet hva undervisningen skal inneholde, og hvordan elevene skal arbeide med faget, har vi altså nå fått en helt ny type læreplan som angir krav til resultater. Den dreiningen om vurderbare sluttprodukt kan komme til å styre fagforståelsen i en instrumentell retning, i hvert fall hvis man bare bruker kompetansemålene som rettesnor for faget. Å kunne bruke en slik læreplan som vi nå får, krever at man klarer å operasjonalisere de forutsetningene som ligger i disse dokumentene og i andre overordnede dokumenter.

(Laila Aase 2005: 35)

Laila Aase trekker her frem hvor viktig det er at kompetansemålene fremheves som lærernes verktøy, og hvordan lærerne kan bruke kompetansemålene til å lage en best mulig undervisning relatert til dem. Hvis resultatene og testingen skal legge føringene for undervisningen, forsvinner prosessen som er en viktig del av læringen. Laila Aase påpeker hvor viktig det er å ikke isolere L06. Man er nødt til å lese den relatert til andre sosiale hendelser, slik at den sosiale praksisen ikke blir formet ut fra den ene teksten, men som en del av flere sosiale hendelser. På den måten kan L06 komme til sin rett og få den forventede og ønskede sosiale praksisen. Fairclough er opptatt av hvilke sosiale hendelser som eksisterer i teksten. Siden fagdelen av L06 i mindre grad inneholder andre sosiale hendelser, og sammenhengen mellom den generelle delen og selve fagplanen er uklar, vil i så måte innføring av nasjonale føringer, gjøre planene tydeligere.

5.5 Avsluttende tolkninger

I dette kapittelet har jeg valgt å se på målformuleringer i norskfaget. Det som skiller Kunnskapsløftet fra de andre planene er omfanget av målformuleringer. L06 inneholder færre mål enn de andre planene. Formuleringene i M74 og M87 er preget av mange modale hjelpeverb med høy modalitet. Eksempel på den type formulering er for eksempel ”elevene bør (...)”. Denne formen for formulering kan føre til at leseren føler en lav forpliktelse til å gjennomføre det som står i planene. I L97 og L06 er målformuleringene basert på en lav modalitet med høy grad av forpliktelse. I disse planene står det at ”elevene skal (...)”. Det er et skifte i stil som er med på å forsterke lærerens rolle som en viktig gjennomføringsaktør.

Innholdet i

I L06 har departementet bevisst brukt ordet ”opplæringen” for å fortelle om skolens oppgave. Jeg har sett på betydningen av ordet og ser at det har en snevrere betydning enn

begrepet ”undervisning” som derimot er mye brukt i de tidligere planene. Bruken av begrepet ”opplæring” kan være med på å snevre inn læringsbegrepet i skolen. Andre faktorer som er med på å underbygge dette, er at L06 inneholder få kompetansemål som dekker andre læringsfelt enn de rent faglige - eller ferdighetsorienterte. Det er få, sammenlignet med de tidligere planene, av kompetansemål som får frem det brede kunnskapssynet hvor blant annet evnen til kritisk tenkning og læringsprosessen blir fremhevet.

L06 inneholder ikke bare sjangeren kompetansemålene. Den inneholder også sjangeren den generelle læreplanen. Den generelle læreplanen er en ideologisk tekst som i større grad fremhever det brede kunnskapssynet, med fokus på den kritisk tenkende eleven og elevens evne til å samarbeide. Sjangeren er med på å gi læreren et sett med potensielle handlingsmuligheter. Men det er avhengig av hvordan stilen i tekstene er med på å skape identitet, tilhørighet og forpliktelser til innholdet i teksten. L06 har en stil som fremmer forpliktelse, men skaper også avstand gjennom å utelukke læreren som aktør i tekstene.

Den demokratiske diskursen blir nedtonet i fagplandelen av L06, men den er samtidig fremtredene gjennom den generelle delen. Både den individuelle og fellesskapsorienterte danningen er en del av diskursorden. Hvordan lærerne forholder seg til de to sjangrene i L06 vil avhengig av flere faktorer. Lærernes sosiale praksis vil da kunne basere seg utelukkende på kompetansemålene, eller den kan i større grad være påvirket av flere sosiale hendelser og dermed inkludere det brede kunnskapssynet.

6. Arbeidsmåter

Undervisnings- og arbeidsmåtene i skolen har variert fra totalt lærerstyrt til mer elevaktiv undervisning. Diskusjonene rundt hvilke arbeidsmetoder som gir de beste resultatene har foregått både på politisk og vitenskaplig nivå. Det store skiftet av undervisningsformer kom med M74.⁶ I den perioden fikk vi felles skolegang for alle, uavhengige av evner og interesser. Tidligere var ungdomsskoletrinnet delt inn tre forskjellige kursplan, hvor kursplanene representerte ulike akademiske nivåer og ambisjoner (Gundem 1993). Ved å bruke Bernsteins (1972) begreper kan vi si at ny innramming vil også kunne få konsekvenser for klassifiseringen.

I dette kapittelet vil jeg se på hvordan de forskjellige læreplanene fokuserer på ulike arbeidsmåter, og hvordan de fungerer for å oppnå ønskelige resultater i norsk skole. Jeg har valgt å fokusere på to fremtredende metoder: gruppe-/prosjektarbeid og tilpasset opplæring. I den sammenheng vil jeg diskutere hvilke konsekvenser den skriftlige fremstillingen av arbeidsmåter i L06 og grunnlagsdokumentene, får for den sosiale praksisen. Jeg vil avslutte kapittelet med å diskutere hvordan lærernes autonomi og profesjon er påvirket av den nye planen.

6.1 Gruppearbeid og prosjektarbeid

M74 har et eget kapittel som heter ”Elevaktivitet”, der følgende temaer blir behandlet: studieopplæring, estetisk opplæring, uttrykksformer, gruppearbeid, ekskursjoner, leierskole, hjemmearbeid. Gruppearbeid er et av temaene som har fått en omfattende omtale, og arbeidsgangen i gruppearbeid blir utførlig beskrevet. Særlig fremhever planen betydningen av å ha erfaring med en demokratisk arbeidsform. I M74 legitimeres gruppearbeid på følgende måte: ”En hovedsak i dette arbeidet er å stimulere til aktivitet og utvikle evnen til å samarbeide, samtidig som elevene får oppleve verdien av å føle ansvar for andre” (M74: 39). Setningen inneholder et klart budskap. Verbalet i setningen er *er*, setningen inneholder ingen modale hjelpeverb. Verbet *er* skaper et tydelig budskap. Aktiviteten og samarbeidet kommer

⁶ Forrige plan var Normalplanen fra 1939, hvor kunnskapstilegnelse var den dominerende undervisningsformen (Telhaug 1999)

i sentrum. Videre sier departementet at produktet er av underordnet betydning⁷.

”Samarbeidet vil i mange tilfeller ikke føre til noe synlig produkt, og selv når slikt fins, vil det være av sekundær interesse” (M74: 39). Dette er i høyeste grad en moralsk legitimering med vekt på det utviklingsmessige aspektet ved gruppearbeidet. Myndighetene ønsker å være med på å produsere elever med demokratiske evner. Med dette mener de elever som evner å samarbeide samt og føle ansvar for andre. Departementet vektlegger derfor samarbeid som en viktig demokratisk egenskap. Det innebærer at elevene ikke skal ha hovedfokus på produktet som skal skapes, de skal derimot i større grad dyrke en samarbeidskultur. Det står ikke noe om hva elevene skal føle ansvar for, men det er naturlig å tro at det dreier seg om å inkludere alle, og at alle elevene har ansvar for at medlemmene i gruppen har lært det de skal lære. Gjennom erfaring med gruppearbeid, skal elevene innføres i demokratidiskursen. Målet er at elevene skal tilpasses samfunnet og at det demokratiske prinsippet og tankegangen i en demokratisk prosess skal ivaretas gjennom arbeidsformen gruppearbeid.

Mens myndighetene introduserte gruppearbeidet i M74, så gikk de ett skritt videre i M87 ved å presentere prosjektarbeid. Overgangen er ikke helt konsekvent, for ordene prosjektarbeid og gruppearbeid blir brukt side om side, og det er ikke lett å forstå om departementet mener at det er noe skille mellom de to arbeidsformene. Derfor har jeg i oppgaven valgt å delvis likestille disse to begrepene.

Tanken om prosjektarbeid er sterkt påvirket av Dewey og hans pedagogikk. Dewey tar utgangspunkt i et kunnskapsideal hvor det livsnære og nyttige er målet. Den viktigste kunnskapen du tar med deg videre er hvordan du skaffer seg kunnskap, det er viktigere enn selve kunnskapen. All læring skal i hovedsak være knyttet til aktivitet. Den kunnskapen man får er ikke formidlet, med et resultat av erfaring⁸. M74 var i stor grad påvirket av den progressivistiske tankegangen, hvor prosessen og hvordan man tilegner seg kunnskap er hovedmålet for selve arbeidsformen (Øzerk 1999). Vi skal videre se på hvordan denne tankegangen til dels har vært dominerende i norsk skole.

⁷ Dette er påvirket av Lawrence Stenhouse (1967) og hans mening om utdanning, som på den tiden var kontroversiell.

⁸ ”Education should refer to qualities to be realised in , and constituted by, the process itself (red. Scott 2003 J. Elliot: 339)

⁸ <http://ans.hsh.no/lu/ppu/web/ForelesningerPPU/Dewey2.doc> 3. juni 2008

I M87 finner vi tilnærmet den samme begrunnelsen for gruppearbeid som i M74.

”Gruppearbeidet skal utvikle samhold og felles ansvar (...). Det skal skape tettere bånd mellom elevene og gi en fellesskapsfølelse (M87: 51). Videre står det i planen

Arbeidet i grupper er et viktig middel til å lære elevene demokratiske arbeidsformer. Gjennom gruppearbeid kan de venne seg til å lytte til andres synspunkter og se en sak fra flere sider. Opplæring i møtedeltakelse og møteledelse bør være en del av arbeidet med å venne elevene til å samarbeide i gruppe.

(M87: 51)

Som vi ser, begrunnes gruppearbeidet med at det er en demokratisk arbeidsform. Staten er opptatt av at elevene får innføring i demokratiske arbeidsmåter. Den første setningen gjentar målsetningen fra M74. Den neste setningen ”Gjennom gruppearbeid kan de venne seg til å lytte til andres synspunkter og se en sak fra flere sider” er derimot vagere teksten uttrykker forsiktighet. Slike modale uttrykk med verbet *bør* eller *kan* er lite forpliktende. Det er ikke sikkert at elevene oppnår å se saken fra flere sider, men muligheten er der. Målformuleringen er vag, og leseren oppfatter den ikke som en forpliktelse, det blir usikkert om elevene blir ført mot målet. Denne type målformulering er, som nevnt i kapittel fem, i stor grad gjeldene for M87. Målformuleringer med høy modalitet kan skape variert sosial praksis. Dersom skolene ikke har valgt en felles definisjon av målene, blir det i denne sammenheng opp til leseren selv å avgjøre hvordan denne typen målformuleringer skal tolkes og gjennomføres.

I M74 og M87 er legitimeringen av prosjektarbeid relatert til den demokratiske verdien av en slik arbeidsform. Legitimeringen av prosjektarbeidet ble forandret i L97 og omtales i den generelle delen som den vitenskapelige arbeidsmetoden. Der blir den beskrevet med følgende formulering:

Undervisningsens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere – å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt. Vitenskapelige arbeidsmåter utvikler både kreative og kritiske evner, og er innen rekkevidde for alle.

(L97: 24).

Dette sitatet stammer fra kapittelet ”Det meningssøkende mennesket”, og denne delen av læreplanen inngår også i L06. Vitenskapelige arbeidsmetoder legitimeres med at det er tilgjengelig for alle. Det er en arbeidsmåte som ikke ekskluderer noen elever, men samtidig har det faglige mål relatert til det å være kreative og kritiske. Formuleringen er tydelig med hensyn til at elevene skal nå målet. Staten hevder at en naturlig konsekvens av prosjektarbeid, er å tenke kritiske og kreativt.

Som nevnt påpeker Kunnskapsdepartementet i ”Det meningssøkende mennesket” at ”vitenskapelige metoder er en arbeidsmåte som ikke ekskluderer noen” (L97:24). Denne påstanden har flere forskere tilbakevist. Arbeidsmåten kan absolutt fremme ekskludering. Blant annet viser en rapport fra høyskolen i Hedemark (2009) og klasseromsforskning i regi av Kirsti Klette (2003) at prosjektarbeid og gruppearbeid kan klassifiseres som arbeidsmåter med få rammer og en tilbaketrukket lærerrolle, i Basil Bernsteins terminologi en skole med svake kolleksjonskoder. Det fører til at en rekke elever ikke evner å arbeide særlig effektivt. Enkelte elever kan gå gjennom slike gruppearbeidsperioder uten å fullføre en eneste selvstendig oppgave. Utgangspunktet for en slik arbeidsform er den autonome, selvregulerende og selvrealiserende eleven. For mange elever vil det være vanskelig å jobbe under slike forutsetninger. Einstadblad (2007) viser i sin masteroppgave at sammenholdte, sterkt lærerstyrte og kollektive undervisningsformer bidrar til at motorisk urolige og ukonsentrert gutter blir fysisk roligere og mer engasjerte i læringsrollen. I den samme oppgaven trekker hun frem at arbeidsmåter med stor frihet og liten lærerstyring, førte til at den samme gruppen elever ble mer urolige. For disse elevene vil dagens system, hvor lærerne selv velger arbeidsmåter, kunne være en fordel. (Dette vil jeg komme nærmere inn på senere i oppgaven). Lærerne kan tilpasse sin sosiale praksis til elevgruppen. På den måten kan denne elevgruppen være tjent med en læreplan som åpner for ulik sosial praksis relatert til arbeidsmåter.

Elevaktivitet er ikke nødvendigvis synonymt med prosjektarbeid, men det er ofte en sammenheng her. Elevaktivitet er både et kollektivt og individuelt anliggende. I M74 og M87 er det fokus på elevaktiviteter som et fellesskapsprosjekt. Gjennom blant annet gruppearbeid skal elevene skape et inkluderende og felles samfunn, med demokratiske verdier. Samtidig eksisterer det mange individuelle valgmuligheter, elevene får mulighet til å dyrke sine individuelle interesser gjennom valgfagene. Gjennom dette dekker M74 og M87 både individets og fellesskapets behov.

I L97 forsvinner noen av de individuelle valgmulighetene, og fokuset øker på felles kunnskap, spesielt som et ledd i å styrke enhetsskolen og det generelle kunnskapsnivået i Norge. I NOUen ”Med viten og vilje” (1988) står følgende i innledningen ”Vår velferd avhenger av vår evne til å vinne og anvende kunnskap. Det er sammenheng mellom kunnskapsvekst og økonomisk vekst” (NOU 1988: 28:7). Vi ser en tendens til at NPM får innpass i norsk skoletenkning. Denne instrumentalistiske tankegangen med fokus på

sammenhengen mellom menneskelig kapital og økonomisk vekst, får etter hvert større fotfeste i norsk skoleutvikling. Tilgangen til kunnskap blir vurdert som viktig ut fra hvilken rolle den får i samfunnet. Denne tankegangen la noen føringer for hvordan L97 ble konstruert. Redselen for at elevene ikke lærte nok, førte til at Kirke- og undervisningsdepartementet utviklet en innholdsorientert plan med sterke føringer for hva elevene skulle lære. Valgfagene forsvant og fokuset på akademisk kunnskap økte. Det at skolen skulle organiseres ut fra en tverrfaglig modell, kan være med å dempe det sterke akademiske fagfokuset som er beskrivende for L97. Det var først da kravet om obligatorisk prosjektarbeid forsvant, at skolene kunne, avhengig av den enkelte skole, få det Bernstein (1972) kaller sterk klassifisering med fokus på sterke fagskiller.⁹

Med Kunnskapsløftet innføres metodefrihet. Departementet skriver i St.meld.nr.30 (2003-2004): ”Innenfor rammene av klare, forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene” (st.meld.nr.30 2003-2004: 35). Metodefrihet har til dels vært praktisert i M74 og M87, men i de planene har mange av læringsmålene vært formulert som arbeidsmåter, og metodefriheten har i så måte vært til dels illusorisk. Men samtidig er det naturlig å påpeke at M87 fremhever verdien av at læreren har en plan med gruppearbeidet: det trekkes frem som en avgjørende faktor for arbeidsmåtenes verdi. Det vil si at departementet ikke ønsker at arbeidsmåtene skal være et mål i seg selv, men som middel til å nå et mål. Dette kan bli paradoksalt når vi i kapittel 5 så at en rekke av målene i M87 var formulert som arbeidsmåter. Sammenhengen mellom intensjonen og målformuleringen blir uklar og kan føre til at leseren ikke gjennomfører den ønskede sosiale praksisen. Når planen signaliserer et tvetydig budskap, kan det hende at den ikke klarer å skape den nødvendige tilliten for å påvirke den sosiale praksisen i skolen. Som vi skal se senere i oppgaven, inneholder også læringsmålene i L06 arbeidsmåter.

L97 blir fremstilt som en elevaktiv læreplan (Skarpenes 2007a), men som vi skal se senere er den ikke ensidig i sin fremheving av elevaktiviserende arbeidsmåter. Samtidig som L97 betoner verdien av formidling forsøker den å begrense lærerens doserende virksomhet. Den

⁹ Opprinnelig inneholdt L97 krav om at en bestemt prosentandel av undervisningstiden skulle brukes til tema- og prosjektarbeid. Prosentkravene ble stående helt til høsten 1999. Da ble det fjernet som krav og gjort om til veiledende retningslinjer (kilde). Det opprinnelige kravet innebar at 60% av undervisningstiden på småskoletrinnet skulle være temaorganisert. Andelen temaorganisert undervisning ble mindre på mellomtrinnet, og på ungdomsskolen skulle bare 1/5 av skoletimene være temaorganisert (L97:83).

understreker betydningen av å få til en balanse mellom kunnskapsformidling og bruk av undersøkende og kritiske arbeidsmåter. I planen står det:

Arbeidsmåtene skal gjøre sitt til at elevene utviklar nye perspektiv, at dei får impulsar og møter utfordringar som saman med eigen innsats kan medverke til auka kompetanse og sjølvrespekt.

(L97: 75)

Det er med andre ord dialektikken mellom elevenes egen innsats og lærernes evne til å gi elevene impulser og nye perspektiver som sammen kan gi økt kompetanse. I den sammenheng kommer det tydelig frem at planen inneholder to ulike syn på læring, både det kunnskapsorienterte og det progressivistiske.

Undervisningsmetodene som ble anbefalt i L97 passer i så måte ikke sammen med innholdet i fagplanene. Man ønsker elever som skal forske og utfordres gjennom gruppearbeid, men samtidig førte den innholdsrike fagdelen til at lærerne fikk veldig mye stoff som måtte gjennomgås i plenum. I L97 finner vi på den ene siden prosessorienterte formuleringer: ”I opplæringen skal elevene arbeide med(...)”, ”I opplæringen skal elevene øve seg på(...)” og ”I opplæringen skal elevene få oppleve”, og på den andre siden kunnskaps- og produktorienterte formuleringer ”I opplæringen skal elevene lære seg(...)”, ”I opplæringen skal elevene få kunnskap om(...)”, og ”I opplæringen skal elevene kjenne til(...)”. Siden L97 er en veldig omfattende plan, må det på lokalt handlingsplan tas valg, med hensyn til hvilke mål som er de viktigst å basere undervisningen på.

Kvalitetsutvalget konkluderte med at ”L97 var preget av generelle mål og detaljerte hovedmomenter som anga alt fra detaljert fagstoff til arbeidsmåter” (st.meld.nr.30 2003-2004: 34). I evalueringen av L97 fant forskerne at lærernes bruk av læreplanen var mangelfull, og det ble foretatt lite læreplananalyse og planlegging direkte rettet mot elevenes tilegnelse av ferdigheter gjennom for eksempel mer tema- og prosjektarbeid. Og på grunn av manglende definering av læringsmål for tema- og prosjektarbeid ble vurderingen av elevenes arbeid og utvikling usystematisk og tilfeldig. Videre påpeker Kvalitetsutvalget at overgangen til slik innholdsorganisering og slike arbeidsmåter skapte usikkerhet i forhold til lærerrollen (St.meld.nr.16 2006-2007).

I L06 begynner alle mål med formuleringene slik: ”Mål for opplæringen er at elevene skal kunne”. Med utgangspunkt i den ordlyden kan vi hevde at målformuleringen er kunnskaps- og ferdighets- og produktorienterte. Det ”å kunne noe” skiller seg i stil fra det ”å øve” ”å

lære seg”. I L97 henvises det i større grad til prosessen. I L06 norskfagplanen er det noen eksempler på målformuleringer som kan klassifiseres som progressivistiske formuleringer: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne opptre i ulike språkroller”, ”Mål for opplæringa er at elevene skal kunne presentere et fagstoff”, ”Mål for opplæringa er at eleven skal kunne delta i utforskende samtaler (...)”, ”(...)eleven skal kunne samhandle med andre gjennom lek, dramatisering (...)”. Både delta i en samtale og samhandle med andre er mål som henviser til det kognitive læringssynet, samtalen og samhandlingen har en verdi i seg selv. L06 som sjanger inneholder i stor grad sosiale hendelser som representerer et læringssyn basert på kunnskap og produktorientering, og det er prosessorienterte. En sjanger kan ha flere formål, de kan ifølge Fairclough (2003) ha en hierarkisk ordning. Her kan den hierarkiske ordningen være relatert til antallet målformuleringer som kan plasseres i de to grupperingene, og ut fra dette kan vi se at den kunnskapsorienterte hendelsen er sterkest representert innenfor norskfaget.

I rapporten ”Evalueringsreform 97” hevder Peder Haug at undervisningsformene i norsk skole i liten grad har forandret seg de siste 20 årene. Det er fortsatt mengden av kunnskap som elevene har tilegnet seg som er gjeldene. Samtidig har målet vært å bryte med en formidlingsorientert pedagogikk og erstatte den med ulike former for aktivitetspedagogikk (Peder Haug 2004). I Kunnskapsløftet finner vi et mer nyansert bilde av kunnskapstilegnelsen. Det er viktigere å erverve ferdigheter som gjør at du kan tilegne deg ulik kunnskap, i denne senmoderne verden, for å bruke et begrep fra Giddens (1991), hvor utviklingen skjer i et høyt tempo. Det er lite kunnskap som er av den art at den ikke med tidens løp byttes ut. Det man ønsker å oppnå er omstillingsdyktige elever.

Kompetanseberetningen beskriver kompetanse som evnen til å møte komplekse utfordringer. Kompetanse er forstått som hva man gjør i møte med utfordringer. (St.meld.nr. 30 2003-2004: 31). Denne tankegangen henger godt sammen med Dewey og hans pedagogiske ideer. Kilpatrick (1918), en av Deweys elever, mente at en tung ballast av boklig viten ikke ville sette elevene i stand til å løse dagens og morgendagens samfunnsproblemer. I den sammenheng fremhever Kunnskapsløftet at det er de grunnleggende ferdighetene som er basis for din evne til å lære. Det er ut fra tankegangen, om at synet på hva som er verdifull kunnskap stadig er i forandring, at L06 har unnlatt å formulere hvilket innhold som skal ligge i de forskjellige kompetansemålene. Selv om progressivismen gjør seg gjeldene i L06, er den ikke like fremtredende som den var i de tidligere planene. Progressivismen vil

interdiskursivt være til stede i L06, men den sosiale praksisen basert på det progressivistiske kunnskapssynet vil avhenge av skolenes refleksjon rundt metodefrihet.

Med innføring av metodefrihet i Kunnskapsløftet, vil målsetningen fra den generelle delen om å bruke en vitenskaplig arbeidsmetode i liten grad henge sammen med den fagspesifikke delen av planen. Dette spriket kan være med på å gi inntrykk av at planen mangler helhet. Det vil også kunne være med på å forsterke usikkerheten til lærerne med hensyn til valg av sosial praksis. Det vil i så måte være avhengig av hvilken rolle den generelle delen av læreplanene tildeles på lokalt plan. Dersom de nasjonale føringene for den sosiale praksisen relatert til L06 fortsetter å være lav, vil usikkerheten omkring lærerrollen fortsatt være der. Vi skal senere i kapittelet se på hvilke følger L06 får for lærernes autonomi og vurdere om denne nødvendigvis fører med seg økt trygghet i lærerrollen.

”Innenfor rammen av klare, forpliktende kompetansemål er det et profesjonelt ansvar hvilke metoder og virkemidler som tas i bruk for å nå disse målene” (St.meld.nr. 30 2003-2004: 35). Ved innføringen av metodefrihet overførte departementet dette ansvaret til hver enkelt skole. Det er skolene som skal utvikle arbeidsmåtene og bestemme hvilke som er best egnet, slik at elevene skal tilegne seg de grunnleggende ferdighetene og nå de nasjonale kompetansemålene.

Stephan Ball (1994) hevder at metoder som er relatert til Dewey og progressivismen er under lupen i ny-liberalismen. Det samme kan man si er tilfellet for norsk skole. De gode resultatene har uteblitt. Elevene scorer lavt på Pisa- undersøkelsen, og man har ikke klart å finne årsaken til dette. Departementet har derfor valgt å forandre det som lettest lar seg forandre, blant annet arbeidsformer. De har fjernet prosjektarbeid som en obligatorisk metode. Erfaringen med prosjektarbeid var at mange lærere manglet kompetanse til å utforme og gjennomføre den type arbeidsform. I noen tilfeller fikk elevene styre som de selv ville. Evalueringen av Reform 97 konkluderer med: at det har vært liten oppfølging av elevene og deres læringsutbytte i tema- og prosjektarbeid (Haug 2004)

L06 er også opptatt av den elevsentrerte opplæringen med fokus på selve læreprosessen. L06 sier blant annet ”Kulturarven er slik sett en levende tradisjon som forandres og skapes på nytt, og norskfaget skal oppmuntre elevene til å bli aktive bidragsytere i denne prosessen” (L06: 37). L06 legger vekt på en aktiv og deltakende elev, men siden Kunnskapsløftet til dels bryter med noen prinsipper fra progressivismen og legger mye større vekt på hva

elevene skal lære, den legger føringer på at kompetansemålene må nås. Kompetansemålene fremhever i mindre grad et læringssyn som er basert på elevens utvikling og kognitive prosess. Den sosiale praksisen basert på L06 vil kunne være relatert til måloppnåelsen. Dersom skoler velger å bruke prosjektarbeid som arbeidsmåte, skal det ikke ha en verdi i seg selv, men metoden kan brukes som et middel til å nå kompetansemålene i Kunnskapsløftet.

Den ny-liberalistiske tankegangen gjør seg gjeldene i L06 når det gjelder forventninger til resultater og kontroll av resultater. Kunnskapsløftet vektlegger stor lokal handlefrihet, men at staten har behov for å ha god oversikt over det som skjer i skolen, og stiller derfor krav om rapportering (st.meld. nr. 30 2003-2004). Hvilke konsekvenser rapporteringen får på lokalt plan og for lærerne, vil jeg diskutere senere i oppgaven. Man går bort fra en arbeidsmåte, fordi man ikke har kontroll over resultatene og utfallet, selv om det er den arbeidsmåten som den pedagogiske diskursen fremheves som den som lettest, kan favne om skolens utfordringer i kunnskapssamfunnet. Hargreaves (2004) påpeker viktigheten av undervisning basert på konstruktivistisk tilnærming. Hvor det i større grad er elevenes evne til å reflektere, analyser og anvende kunnskap, som er viktig kompetanse i kunnskapssamfunnet.

Elevaktiviten er ikke fjernet fra LK06. Det er fortsatt elevene som skal være aktive og ikke læreren som skal stå i fokus. Målene som underbygger dette er for eksempel at ”elevene skal mestre ulike muntlige fremføringsformer, elevene skal delta i diskusjoner og elevene skal lede møter” og ”eleven skal kunne samhandle med andre gjennom blant annet lek(...)” (L06: 40-44). Disse målene vitner om at man ønsker at eleven skal være i sentrum, og at det er elevens ferdigheter innefor dette feltet som skal utvikles og at utviklingen skal skje gjennom elevaktivitet. Men det er samtidig fokus på læreren som en tydeligere formidler, og planen forsøker å klargjøre hva man ønsker å oppnå med de ulike aktivitetene. Målet med å formulere tydeligere kompetansemål er nettopp å unngå det som ble konsekvensen av L97, nemlig mye aktivitet uten retning eller mål.

Dette er en av grunnene til at L06 ikke inneholder noen føringer relatert til arbeidsmåter. Arbeidsmåtene er i så måte ikke det avgjørende, det er oppnåelsen av kompetansemålet som er viktig, og ikke hvordan man har kommet dit. Gruppearbeid er ikke eksplisitt nevnt i L06. Det eneste stedet i Kunnskapsløftet hvor arbeidsmåter blir nevnt, er i Læringsplakaten punkt 8: ”Skolene skal fremme differensiert opplæring og varierte arbeidsmåter”. Dette punktet er ikke utdypet og innholdet og forståelsen av uttrykket ”varierte arbeidsoppgaver” vil være avhengig av hver enkelt skole og ledelsen ved den. Den sosiale praksisen relatert til

arbeidsmåter vil i så måte være avhengig av lærernes identitet og tilhørighet til andre sosiale hendelser.

I den sammenheng er det fortsatt sannsynlig at gruppearbeid vil være en del av den sosiale praksisen i norske skoler. Ifølge Nordenbo (2008) viser forskning, ”(...) at lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder har elever som oppnår bedre resultater. Ensidig bruk av én type oppgaver eller aktiviteter vil oppleves som monotont og kjedelig” (St.meld.nr.31 2007-2008: 31). Videre påpeker Nordahl (2000) at ”metoder som bygger på at elevene trekkes inn i undervisningen, gir bedre resultater enn når elevene er passive” (St.meld.nr.31 2007-2008: 31). Som nevnt, er det i L06 kun i punkt nummer 8 på læringsplakaten at dette synet ivaretas. At Kunnskapsdepartementet forventer og krever at skolene benytter varierte arbeidsmåter, fremheves kun der. Ellers i planen er fokuset basert på lokal handlefrihet. Formuleringen ”varierte arbeidsmåter” gir ikke skolene noen faste holdepunkter. Punktet inneholder ingen eksempler, og formuleringen er samtidig til dels paradoksal. Det påpekes i St.meld.nr.30 (2003-2004) at varierte arbeidsmåter alene ikke nødvendigvis er en suksessfaktor. De varierte arbeidsformene må kombineres med en sterke link mellom metode og målet for undervisningstimen. Elevene skal hele tiden vite hvorfor de jobber med det de gjør, og hva de kan gjøre for å oppnå målet for timen. Kunnskapsløftet fremhever ikke dette direkte i læreplanen, og det eksisterer ingen direkte representasjon av handling relatert til denne formen for sosial praksis. Men fordi dette synet fremmes i St.meld nr.30 (2003-2004), vil den sosiale handlingen relatert til dette formålet ligge der som et potensial.

De tidligere læreplanene legitimerte bruken av prosjekt- og gruppearbeid ut fra den demokratiske diskursen. Det kollektive og demokratiske fokuset som var et mål i seg selv i de tidligere planene, har til dels måtte vike til fordel for den individuelle måloppnåelsen i L06.

6.2 Danning

Ifølge professor i pedagogikk Kamil Øzerk (1999) har man i norsk skole kombinert to danningstradisjoner, både den klassiske allmenndanningsdiskursen hvor klassisk kunnskap som også defineres som den gitte kunnskapen, gjør seg gjeldende. I den progressivistiske danningen, som gjør seg gjeldene i norsk skole i etterkrigstiden, er den kontekstavhengige og

foranderlige kunnskapen målet. Fordi L06 har til dels åpne målformuleringer og vektlegger de grunnleggende ferdighetene og ikke konkret kunnskap, men kunnskap som kan overføres og brukes i ulike situasjoner og dermed bære preg av å være tidløs, vil det være naturlig å slutte at L06 vektlegger deler av den progressive danningen. I den sammenheng blir det et paradoks at planen ikke trekker frem hvilke arbeidsformer som de mener er best egnet for å oppnå den formen for danning man ønsker. Det progressive dannelsesidealet er i tråd med definisjonene av kompetanse slik det fremstilles i St.meld.nr. 30 (2003-2004), men det sammenfaller dårlig med dagens testsystem, som i større grad er opptatt av å måle og kartlegge spesifikk kompetanse/kunnskap.

På den andre siden vil fagplanene L06 kunne undergrave den demokratiske delen av danningen. Planen kan, med utgangspunkt i kompetansemålene og ikke den generelle delen, fremstå som lite demokratisk orientert. Den sosiale praksisen skal tilpasses kompetansemålene. Flere av kompetansemålene inneholder progressivistiske formuleringer, men ingen av dem er rettet mot det demokratiske individet. I den sammenheng inneholder planen en ny diskurs, men samtidig er det viktig å påpeke at planen inkluderer den generelle delen av læreplanen hvor det blant annet står "Dagens opplæring må også omfatte: erfaring i å treffe avgjørelser med direkte og synbare konsekvenser for andre (...), "erfaring fra arbeid der gjensidig avhengighet krever disiplin, og der egen innsats påvirker resultatet av andre (...) og (...) kjennskap til hvordan problemer som oppleves som personlige, allikevel er delt av flere (...) (L97/L06 den generelle delen: 42). Som vi ser inneholder planen en rekke formuleringer som fremhever den demokratiske diskursen. Men den engelske pedagogiske filosofen R.S Peters (1967) trekker frem at danning relatert til demokratiets oppdragelsesform, vil legge vekt på en felles kunnskapsplattform. Innholdsfriheten forankret i Kunnskapsløftet kan føre til et nasjonalt språk i innhold, noe som igjen kan føre til at elevene går ut av grunnskolen med ulike kunnskapsplattformer, og det kan dermed minske mulighetene for at Kunnskapsløftet fremhever en demokratisk diskurs.

6.3 Representasjon av tilpasset opplæring

Fokuset på tilpasset opplæring er ikke et nytt fenomen. I M74 bruker de konsekvent uttrykkene "differensiert" eller "individualisert undervisning", men tilpasset opplæring eksisterer ikke som begrep. Det ble først introdusert med M87. Ser vi på den semantiske relasjonen mellom de to begrepene, har M74 fokus på at differensieringen ikke skal få

konsekvenser for elevenes standpunkt og prestasjoner (M74: 29). Det betyr slik jeg ser det at differensieringen ikke må hindre elevene i sin utvikling. Videre står det at

”Individualiseringen må ikke gå så langt at elevene ikke får rikelig anledning til å samarbeide. Elevene skal lære å leve med mennesker med ulike evner” (M74: 30).

Differensiering skal ikke fungere som en nivåinndeling av elevene. Elevene skal lære å bli en del av et heterogent samfunn, og den erfaringen og de menneskene de omgås på skolen skal være lik det samfunnet som eksister utenfor skolens vegger. I M74 er formuleringene i stor grad konsentrert rundt hva differensiert undervisning ikke må gjøre. Den skal ikke isolerer elevene fra resten av elevgruppa, og det skal ikke gå på bekostning av det å skape og fremme det sosiale individet.

I M87 legitimeres tilpasset opplæring for individet og hva det gjør for den enkelte elev:

”Skolens læringsmiljø skal være tilpasset ulike behov og forutsetninger hos elevene. Det innebærer valg av lærestoff, samværsformer og arbeidsmåter som gir den enkelte trygghet, selvtillit og utviklingsmuligheter”(M87: 47). I M87 fokuserer departementet på at elevene får selvtillit, trygghet og utviklingsmuligheter. Det er den enkelte elev som er i fokus og utviklingen av hans/hennes egenskaper som skal vektlegges i tilpassede opplæringen. Den individuelle utviklingen blir fremhevet som legitimeringen av tilpasset opplæring. Det er en moralsk legitimering som viser til skolens verdier og menneskesyn. Målet med tilpasset opplæring er å fremme elevens selvtillit, trygghet og utviklingsmuligheter, og kunne i så måte også vært en rasjonell legitimering. Departementet fremhever at midlet er tilpasset opplæring, og at formålet med å bruke tilpasset opplæring i undervisningen vil være å gi skolene mulighet til å gi den enkelte elev trygghet, selvtillit og utviklingsmuligheter. Men departementet fremhever ikke i denne sammenheng dette som et mål, men som en verdi. Sammen med den individorienterte verdien, vektlegger også departementet i M87, som i M74, fellesskapet. Der står det: ”Det betyr at læringssituasjonen må være preget av omsorg for både fellesskapet og den enkelte elev” (M87: 18). I den sammenheng har lærerne ansvar for at undervisningssituasjonen tar vare på både fellesskapet og den enkelte elev. Den kollektive og individuelle diskursen skal forenes i klasserommet og det er det sosiale individet, basert på det demokratiske idealet som skal formes.

I evalueringen av L97 kom det frem at både lærere og skoleeiere var usikre på hva tilpasset opplæring var og hvordan skolene skulle gjennomføre det i praksis (Haug 2004). Som nevnt tidligere i oppgaven har mange hevdet at L97 var en innholdstung læreplan som la sterke

føringer for hvilket fagstoff elevene skulle bli undervist i. L97 fokuserer på at ”for å kunne ta omsyn til ulikskap i bakgrunn og føresetnader hos elevane, må einskapsskulen vere eit romsleg og inkluderande fellesskap” (L97: 57). Her trekkes det frem at for å kunne ta hensyn til eleven må synet på enhetskolen og felles lærestoff være romslig, altså fleksibelt. Det de sier er at skolen må skape plass til alle typer elever, og for å få til det må de kanskje vike fra noen av kravene i planen.

L97 sier at ”tilpassa opplæring føreset variasjon i arbeidsmåter for å ta omsyn til at elevane har ulike evner og føresetnader” (L97: 76). Allikevel blir det, i en rekke rapporter, vist til at det var lite variasjonene i undervisningen (Bachmann og Haug, 2006). Det vil derfor være grunn til å tro at det er andre mekanismer enn kun læreplanen som påvirker den sosiale praksisen.

Variasjon i arbeidsmåter fremheves også i L06. Her vektlegges tilpasset opplæring kun i læringsplakaten. I punkt 8 kan vi lese at ”Skolene skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter”. Varierte arbeidsmåter og ulike læringsstrategier har lenge vært et fokusområde i norsk skole. I de tidligere planene står det konkrete eksempler på arbeidsmåter som departementet mener er best egnet. M74 og M87 er veldig konkrete og kombinerer arbeidsmåter og læringsmål. L97 har en mer generell presentasjon av arbeidsmåter.

Bechmann og Haug (2006) ser på det som et problem at fordi resten av læringsplakaten kun inneholder individuelle målsetninger, og mener at planen totalt sett mangler det kollektive elementet. I St.meld.nr. 30 (2003-2004) vektlegges tilpasset opplæring som en viktig faktor og et viktig virkemiddel for å øke elevenes læringsresultat: ”Tilpasset opplæring innebærer at alle sider av læringsmiljøet ivaretar variasjoner mellom elevens forutsetninger og behov” (St. meld.nr. 30 2003-2004: 86). Læringsresultatet er i hovedsak relatert til hvert enkelt individ. I den sammenheng fremheves en rasjonell legitimering som er basert på elevenes resultater. De tar også utgangspunkt i de norske PISA-resultatene fra 2000 og 2003, hvor norske elever kun oppnådde middelmådige prestasjoner. For å underbygge hvorfor det er så viktig å øke læringstrykket og øke resultatene i norsk skole, vises det til en autorisasjon i det internasjonale skolemiljøet. Denne formen for legitimering gir grunnlag for ydmykhet. En sammenligning med alle de andre europeiske landene oppfattes som en seriøs og betydningsfull rangering. Målet med autoritativ legitimering kan være å skape den ønskede sosiale praksisen økt læringstrykk. I etterkant av PISA- undersøkelsene ble det igangsatt en

rekke forskningsprosjekt for å finne ut hvordan lærerne i norsk skole jobbet, og samtidig prøve å forstå hvorfor resultatene ikke var på høyde med de landene vi ellers liker å sammenligne oss med. Kirsti Klette (2003) fant at den norske skolen i for stor grad bruker tid på utenom faglige ting. Flere andre har forsket på samme tema og konkluderer med at læringstrykket er for lavt og lærerens forventninger og press på elevene ikke holder mål (Kjærnsli m.fl. 2004)¹⁰. Resultatene er med på å forsterke og underbygge den autoritative legitimeringen. Dette gjorde det trolig lettere for departementet å innføre Kunnskapsløftet.

Legitimeringen relatert til tilpasset opplæring er både autoritativ, rasjonell og moralsk. Det som skiller L06 fra de tidligere planene, er at i de tidligere læreplanene stod den moralske legitimeringen sterkere, det var større fokus på individet som en del av fellesskapet. Ifølge Fairclough henger et legitimeringsskifte ofte sammen med innføringen av en ny diskurs. I dette tilfellet vil det være snakk om en diskurs hvor de individuelle resultatene står i høysetet. Målet med tilpasset opplæring er i den sammenheng basert på ønsket om at norske elever skal prestere bedre.

Tilpasset opplæring basert på L06 vil innenfor de enkelte fagene gi rom for stor grad av tilpasning. Men fordi L06 ikke tilbyr en organisatorisk differensiering, vil differensieringen være relatert til de akademiske fagene og gi få muligheter til de elevene som kan ha behov for en mer praktisk skole. I Kunnskapsløftet legges det sterke føringer på hva eleven skal lære. Føringerne er ikke på detaljnivå, det er i større grad målformuleringer med intensjon om at målene for fagkompetansen skal kunne nås. L06 divergerer fra de andre planene med hensyn til klassifisering. Det er ikke lenger samme fokus på tverrfaglighet, Planen inneholder med Bernsteins terminologi, sterk klassifisering.

”En inkluderende opplæring krever at også elever med behov for spesiell tilrettelegging skal tilhøre et inkluderende fellesskap og møte utfordringer tilpasset deres behov og forutsetninger” (St.meld.nr.30 2003-2004: 87). Den moralske legitimeringen har ikke uteblitt fra Kunnskapsløftet, det er fortsatt viktig at de elevene som trenger tilpasset opplæring, skal

¹⁰ Dette er også lovpålagt gjennom opplæringsloven § 1-3: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten”. Denne paragrafen ble opprettet i 2008, det er med andre ord en ganske ny paragraf (Opplæringslova 2006)

være en del av fellesskapet. Og dette fellesskapet skal være inkluderende. Formuleringen ”et inkluderende fellesskap” er mer høytidlig stil enn den som brukes i M74 ”elevene skal lære seg å leve med mennesker med ulike evner”. Begge formuleringene inneholder lav modalitet, det vil si at det er en høy grad av forpliktelse i teksten. Formuleringen henviser også til en verdi. For at tilpasset opplæring skal fungere, er det en viktig forutsetning at elevene ikke isoleres fra resten av det sosiale miljøet. Ifølge L06 skal elevene med tilbud om tilpasset opplæring ”tilhøre et inkluderende miljø”, mens i M74 skulle elever med ulike evner ”lære å leve sammen”. Å være en del av et miljø er i den forstand en sterkere relasjon enn det å lære å leve sammen. Man kan fint leve sammen uten at man tilhører et inkluderende miljø. L06 har større forventninger til integrering som et resultat av tilpasset opplæring enn hva M74 har. Dette kan henge sammen med planenes skolehistoriske kontekst. M74 var den første mønsterplanen hvor ikke elevene var delt inn i ulike akademiske nivåer. Enhetskolegangen var ny. L06 er utviklet i en periode hvor forventningene til integrering er større.

Den sosiale praksisen i skolen relatert til tilpasset opplæring, er helt klart avhengig av hvilket mål man har med å tilpasse undervisningen. ”Studien viser at de skolene som har en gjennomtenkt og begrunnet sosial praksis, oppnår de beste resultatene” (St.meld.nr.30 2003-2004: 88). Dette understreker betydningen av en felles forståelse av hva som er god sosial praksis. Dersom det blir opp til hver enkelt skole å definere, vil mulighetene for å oppnå de ønskede resultatene bli mindre.

Tilpasset opplæring er et begrep som er vanskelig å operasjonalisere. I et diskursperspektiv ser vi at begrepet får ny mening og fremtoning i L06. Forståelsen av tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet er relatert til St.meld.nr.30 (2003-2004) hvor det helt klart er sterkt vektlagt. Begrepet er trukket frem i ni av ti kapitler. Her vil det henge sammen med hvordan skolene på lokalt plan velger å forholde seg til den nye læreplanen og kravet om tilpasset opplæring. Skolene må treffe en rekke valg relatert til hvordan de vil gjennomføre tilpasset opplæring. Haug og Bachmann (2006: 7) skiller mellom en ”vid” og en ”smal” forståelse, og meningskonstruksjonene vil kunne variere fra skole til skole.

Det viser seg at skoler som har utviklet en samarbeidsbasert arbeidsform og en systematisk evaluering av egen praksis i større grad enn andre skoler klarer å gi elevene tilpasset opplæring (St.meld.nr.30 2003-2004). Her peker departementet på hvilken skoleorganisering som er best egnet til å lykkes med tilpasset opplæring, men velger allikevel å unnlate å gi

nasjonale føringer for hvordan tilpasset opplæring bør gjennomføres på lokalt plan. Under omtalen av tilpasset opplæring i St.meld.nr.16 (2006-2007) vektlegger Kunnskapsdepartementet lærernes evne til å undervise og deres klasseledelse.

Lærernes kompetanse omfatter både fagkunnskap og evne til å formidle faget, valg av arbeidsformer og pedagogiske metode, tilpasset elevens alder og forutsetninger. Bedre tilpasset opplæring stiller store krav til skolen som lærende organisasjon og dermed til kompetente og tydelig ledelse. Forutsetning for tilpasset opplæring er lærerkompetanse, organisering og ledelse

(St.meld.nr.16 pkt. 6.3.4.)

Her ser vi tydelig forventningene til lærerens rolle og kompetanse relatert til tilpasset opplæring. Det er lederen som skal formidle tydelige krav til lærerne og deres gjennomføring av tilpasset opplæring. Men for at lederen skal kunne være tydelige i forhold til sine ansatte, er det viktig at han eller hun vet hvilken sosial praksis som vil fremme best mulig tilpasset opplæring. Gjennom sitt ønske om å styrke lærernes autonomi har nasjonale føringer, for hvordan tilpasset opplæring på lokalt plan bør gjennomføres, uteblitt.

6.3.1 Fellesskap og/ eller individualisering

Tilpasset opplæring kan ifølge Ove Skarpenes få negative konsekvenser for innholdet i fagene. Dersom kunnskapen må tilpasses relevanskravet til hver enkelt elev, vil enhetsskoletanken forsvinne helt. Han påpeker videre at kunnskapen som er forankret i faglige tradisjoner, pålitelighet og saklighetskrav blir ofret til fordel for en ny kunnskapstype (Skarpenes 2007b: 26). Den sosiale praksisen vil være avhengig av hvordan lærerne og skolene tolker og forstår de sosiale hendelsene relatert til L06. Den sosiale praksisen vil i så måte både kunne variere på klassenivå og skolenivå. Selv om tilpasset opplæring er sterkt forankret i Kunnskapsløftet, ligger utfordringen i denne sammenheng på hvilken diskurs som i størst grad fremheves ved den enkelte skole. Med utgangspunkt i Kunnskapsløftet formulerer Peder Haug og Kari Bachmann (2006) to måter å forstå tilpasset opplæring på: den smale forståelsen som tar utgangspunkt i eleven og metoder for tiltak for eleven, og den vide forståelsen som omhandler tiltak i fellesskapet og eleven sitt helhetlige tilbud.

Individuelle arbeidsformer, men ikke individuelt innhold, kan være løsningen. Slik vil elevene som undervises med utgangspunkt i L06, kunne møte begge former for tilpasninger. Det er ingen klare føringer for hvordan skolene skal jobbe med tilpasset opplæring. I St.meld.nr.30 (2003-2004) påpeker Kunnskapsdepartementet at læremidlene i større grad skal utvikles for å ivareta prinsippet om universell utforming – behovet for særløsninger skal

minke (St.meld.nr.30 2003-2004: 92). Dersom det fungerer på den måten, vil det i mindre grad være snakk om en tilpasning basert på innhold, men i større grad om hvordan man når de samme læringsmål. Det vil kunne oppleves som et paradoks dersom arbeidsmåtene skal være individbasert, mens lærestoffet skal være det samme. I den sammenheng får arbeidsformer stor betydning for læringsresultatene. ”Læreren skal få eleven til å bruke sine muligheter, komme ut av sitt eget grenseland” (L06: 32). Dette krever at eleven åpner seg for lærerne. Det er en tillit som må vinnes og det vil derfor være veldig individavhengig i hvilken grad denne relasjonene kan etableres. Formuleringene er forpliktende, men det ligger en psykologisk relasjon der som sagt med Giddens ord, er avhengig av ”selvets konstruksjon som et refleksivt prosjekt” (1996: 32), og den formen for selvaktualisering som L06 etterspør, er avhengig av grunnleggende tillit. For at grunnleggende tillit mellom lærer og elev skal etableres, trenger de i så måte mye tid sammen. Lærer og elev kan ha liten kontakt på ungdomstrinnet. Elevene har en rekke ulike faglærere og selv kontaktlæreren underviser kontaktelevene sine få timer per uke. Dersom tilliten etableres og tilpasset opplæring fungerer etter sin hensikt, vil den kunne være basert på et individuelt fokus. Det vil si at den i stor grad forfekter.

Tilpasset opplæring basert på et individuelt fokus kan føre til at elevene i for stor grad blir vant til at undervisningen er tilrettelagt for den enkelte, og at de forventer at de til en hver tid skal mestre det lærestoffet som blir presentert. Det fører til at det å streve mot et felles mål uteblir, og at elevene forventer at arbeidsmåtene skal være tilpasset den enkelte ut fra hvordan hver enkelt elev føler at hun lærer best.

Læreren vil i større grad kunne være en tilrettelegger for at elevene oppnår de målene som er satt for undervisningen. Lærerens rolle som formidler vil også nedtones. Dersom denne formen for tilpasset opplæring får gjennomslag, vil skolen forfekte den ”smale formen” for tilpasset opplæring hvor den enkelte elev er i sentrum. Fokuset på de individuelle resultatene vil i den sammenheng være knyttet til et instrumentalistisk syn, hvor hovedmålet med tilpasset opplæring er å øke den enkelte elevs resultater.

Det kollektive aspektet er ikke utelukket i L06:

Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Alle elever skal i arbeid med fagene få møte utfordringer de kan strekke seg mot, og som de kan mestre på egen hånd eller sammen med andre.

(St.meld.nr.31 2007- 2008: 33)

Videre finner vi i den generelle delen av læreplanen at ”I et godt arbeidslag hever deltakerne kvaliteten på hverandres arbeid” (L06: 33). Den fjerner seg fra kjernestofftankegangen som var gjeldende i L97.¹¹ Dette synet har man gått bort fra i Kunnskapsløftet. Med andre ord er det ingen ensidig forankring i det individuelle i Kunnskapsløftet, men den sosiale praksisen relatert til L06 kan isolert sett i stor grad ha fokus på hver enkelt elev og dens utbytte av undervisningen. Med vektlegging på flere sosiale hendelser, blant annet den generelle delen av læreplanen, kan imidlertid det kollektive aspektet fortsatt ivaretas. Og i den sammenheng kan den ”smale” og den ”vide” forståelsen av tilpasset opplæring forenes.

6.4 Profesjonell autonomi som identitet

Autonomi er relatert til frihet. Den friheten skal fra lærernes ståsted føre til en sosial praksis som er tilpasset ulike situasjoner. Erling Lars Dale er opptatt av den profesjonelle læreren, som han definerer som en person som har nådd et visst nivå i forhold til å bruke friheten til å gjennomføre gjennomtenkte handlinger i skolesammenheng (Dale 1999). I rapporten ”Styringsrelasjoner og profesjoners innflytelse i grunnskolen” skiller Forskningsrådet mellom ”ny profesjonalitet” og ”tradisjonell profesjonalitet”. Den tradisjonelle profesjonaliteten er relatert til formell utdanning, sertifisering og en bestemt etikk, mens den nye profesjonaliteten i større grad handler om kompetanse knyttet til individet. Når det gjelder ansvar for den sosiale praksisen som lærerne utfører, er det i ”tradisjonell profesjonalitet” det kollektive som stod ansvarlig, mens den sosiale praksisen i større grad er et individuelt ansvar innenfor den ”nye profesjonaliteten” (Forskningsrådet 2008: 8).

På 1970-tallet gikk utviklingen i retning av et kollektivt profesjonsbegrep. Det var i fellesskap utviklingen av skolen skulle skje. I løpet av de 35 årene som har gått siden M74 ble publisert, har lærernes autonomi forandret seg. Forskningsrådet (2008) påpeker dette

Kritikken som oppstod på slutten av 1980 tallet om at lærerprofesjonene hadde en sterk rolle på ulike nivåer gjennom den korporative deltakelsen i skolepolitiske beslutninger. (...) Innholdet i den lokale undervisningsvirksomheten var i stor grad ukjent for skolemyndighetene. Styrings- og kontrollvirksomheten til departementet var av teknisk- administrativ art, mens oversikten over hva de egentlige undervisningsaktivitetene bestod i var mangelvare.

(Forskningsrådet 2008: 5)

¹¹ Denne tankegangen var basert på den italienske filosofen Gramsci sin teori. Hans teori går ut på at sosial likhet sikres gjennom innlæring av felles lærestoff og arbeidsinnsats (Øzerk 1999).

Gjennom et felles ansvar for å oppnå og gjennomføre enhetskoletanken var autonomien til lærerne i de tidligere læreplanene knyttet til det kollektivet. Ifølge Giddens (1991) får individet en forsterket rolle i senmoderniteten: "In the context of post-traditional order, the self become a reflexive project" (Giddens 1991: 32). Institusjoner mister blant annet sin betydning for den individuelle identitetsskapingen. Med L06 gir Kunnskapsdepartementet et økt fokus på den autonome og individuelle læreren og på lærerprofesjonen betydningsfulle rolle i den sammenheng. Myndighetene gir uttrykk for at de ønsket å ivareta tilliten til den enkelte lærer og lærerens kunnskap skulle fremheves. Holdningen til lærerrollen skal endres fordi det kunne styrke profesjonenes stolthet. Målet er blant annet at samfunnet skulle verdsette læreren. I St.meld.nr.30 (2003-2004) leser vi at det ikke kun er forholdet mellom befolkningen og lærerne som det er ønskelig å forandre. Statens ønsker også å forandre sitt eget forhold til lærerne. Den tidligere forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og -styring, skal erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål (St.meld.nr.30 2003-2004). Individuelle autonomi skaper en større grad av ansvar hos den enkelte. For at denne formen for organisering skal oppfylle og innfri statens forventninger og ønsker for profesjonen, må forholdet mellom lærerne og skoleeierne være basert på tillit.

Tillit er det nye honnørordet. Tilliten som lærerne får, er grunnlaget for forandring og fornying i skolen. Utfordringen vil for lærernes del ligge i rammen av nasjonale mål. Forholdet mellom tilliten og den sosiale praksisen relatert til de nasjonale målene vil da henge sammen med grad av kontroll, og hvor mye kontroll som trenges for å opprettholde makten og oversikten over hva som foregår i skolen. (Ove Skarpenes 2007: 25). Den desentraliserte politikken som er en del av NPM vil bli supplert med sentralisering gjennom kontrolltiltak. Helga Hjetland (2007) som er leder av Utdanningsforbundet påpeker at der tillit mangler, så overtar kontrollen. Fra Hjetlands ståsted betyr det at tilliten mellom staten og skolene mangler, og at nettopp av den grunn er det innført en rekke kontrolltiltak, som rapportering, kartleggingsprøver og nasjonale prøver.

Med L06 innfører myndighetene en mindre innholdsorientert læreplan. Læreren skal selv velge hvilket innhold som fører frem til kompetansemålene. Med L97 var Kirke og undervisningsdepartementet med statsråd Gudmund Hernes i spissen opptatt av å fremheve hvilket faginnhold som var viktig for å skape en god skole og dyktige elever. Når skolen nå

har endret fokus og formulere målene på en helt annen måte, har de også valgt å gi lærerne metodefrihet. Målet med metodefrihet er å gi lærerne større frihet. Det vil si at læreren selv kan velge hvilken metode de liker best. Dette skulle være med å øke lærernes profesjonalitet. Det er ikke statlig pålagt hva som er den rette undervisningsformen. Den nye planen legger i utgangspunktet opp til metodefrihet, men om en leser målene i planen grundigere, ser en at departementet likevel legger en del føringer for det videre arbeidet. Ikke bare gjennom nasjonale prøver og ulike kartleggingsprøver, men også gjennom selve læreplanen. Det er listet opp en del kompetansemål i planen som krever at læreren lar elevene være aktive i timen. Elevene skal mestre ulike muntlige fremføringsformer, de skal delta i diskusjoner og de skal lede møter. Elevene skal selv velge litteratur og leseaktiviteter. Og de skal formidle opplevelser. Målene er formulert på samme måte som de andre målene i planen, de har en klar oppfordring om hva som skal gjøres. Målformuleringene er formulert med denne type formuleringer:

Elevene skal opptre i ulike språkroller gjennom rollespill og drama, opplesning, intervju og presentasjoner. Og gjennomføre enkle foredrag, presentasjoner, tolkende opplesning, rollespill og dramatisering, tilpasset ulike mottakere.

(L06: 43)

Som vi ser er dette et mål som legger føringer for hvordan lærerne skal jobbe og hvilke arbeidsmåter som skal anvendes i klasserommet. Autonomien til lærerne er noe begrenset. Kompetansemålene er formulert slik at det ikke vil være mulig for læreren å velge en fullstendig lærerstyrt undervisning. L06 indikerer en lav grad av modalitet relatert til det å ha elevaktivitet. ”Elevene skal”. Verbet *skal* uttrykker lav modalitet og høy grad av forpliktelse. Formuleringene i L06 gir den type modalitet som lingvisten Michael Halliday (1994) kaller ”deontic modality. Det innebærer den type språkutveksling som er relatert til handling (Sitert i Fairclough 2003: 168). I L06 er det krav om at elevene skal gjøre noe. Det er ikke en direkte henvisning til læreren, med indirekte en oppfordring til læreren om å undervise med utgangspunkt i kompetansemålene.

Når planen gir rom for refleksjon og tolkning, vil konteksten og andre sosiale hendelser påvirke hvordan læreplanene forstås. I den forbindelse står det i st.meld.nr.30 (2003-2004): ”Økt handlefrihet gir både nye muligheter og større ansvar for skoleeiere” (ibid.: 25). Videre påpeker Kunnskapsdepartementet ”at det må eksistere vilje og kompetanse i skolene” (ibid.: 25). Det vil si at det stilles ingen krav utover rapportering av resultater og hvordan skolen administrativt styres. Det er altså mulig for to naboskoler å velge helt ulike arbeidsmåter, der

den ene skolen kan ha aldersblanding, stasjonsundervisning og prosjektarbeid som sine satsningsområder, mens den andre skolen velger å organisere undervisningen i tradisjonelle former. Dette vil føre til at elevene får helt ulike erfaringer og kan utvikle en identitet og en idé om virkeligheten som er til dels ulik.

Videre sier St.meld.nr.30 (2003-2004: 26) at rapporteringen gir grunnlag for utviklingsarbeid, gjennom å avdekke områder for forbedring. Det avgjørende for den sosiale praksisen vil i denne sammenheng være at skolemyndighetene er samkjørte i hvordan slike tilbakemeldinger gis, og hva som igjen er ønskelig sosial praksis. For foreløpig har det ført til ulik sosial praksis. Om ikke rapporteringen blir et sikkerhetsnett som fanger opp de skolene som ikke fungerer tilfredsstillende, vil det ikke da være naturlig å forvente at Staten utarbeider noen form for felles ideer? Foreløpig har skolene selv utarbeidet hvilke arbeidsmåter som er formålstjenlige. Høyskolen i Hedemark (2008) konkluderer i sin rapport med at ledernes tillit til de ansatte er avgjørende for elevenes adferd og resultater, men tilliten er basert på noen stramme rammer. I St.meld.nr.31 (2007-2008) påpeker departementet dette problemet:

I gangsetting av for mange strategier parallelt med innføringen av en krevende reform, kan føre til at statlige myndigheter signaliserer et utydelig målbilde og dermed skaper usikkerhet på lokalt nivå om hvilke områder som bør prioriteres

(St.meld.nr.31 2007-2008: 52).

Dette er kjernen i den sprikende sosiale praksisen som har etablert seg på lokalt nivå. De stramme rammene eksisterer ikke med hensyn til arbeidsmåter. Det har trolig ført til en usikkerhet blant skolelederne om hvilke arbeidsmåter som skal prioriteres og forfektes. Flere skoler har kastet seg på flere prosjekter samtidig og dette har ført til problemer med å få til en tilfredsstillende gjennomføring. En slik arbeidssituasjon vil kunne føre til forvirring hos lærernes sosiale praksis.

I evaluering av L97, fant forskerne

Mangelfull bruk av læreplanen og lite læreplananalyse og planlegging direkte rettet mot elevenes tilegnelse av ferdigheter gjennom mer frie arbeidsmåter. På grunn av manglende definering av læringsmål for tema- og prosjektarbeid ble vurderingen av elevenes arbeid og utvikling usystematisk og tilfeldig. Overgangen til slik innholdsorganisering og slike arbeidsmåter skapte usikkerhet i forhold til lærerrollen.

(NOU 2003:61).

Analysen viser at en av konsekvensene relatert til L97 var bruken av prosjektarbeid. Den samme type forvirring relatert til lærerrollen er også fremtredende relatert til Kunnskapsløftet. (*Utdanning* nr. 2008 s. 12- 16).

Viktigere enn de direkte føringene vi finner i planen, er de som ligger der indirekte – blant annet de nasjonale prøvene. Disse føringene er kanskje i størst grad relatert til innhold, men også til arbeidsmåter og undervisningsformer. Dette har vært betegnet som typiske eksempler på ny-liberalistiske virkemidler (Ball 1994). Med utgangspunkt i England og engelske skoleforhold hevder Stephen Ball at læreren i stor grad er fjernet fra den utdanningspolitiske diskursen, ved at læreren i større grad er et objekt enn et subjekt (Ball 2002). Dette er ikke nødvendigvis tilfellet ut fra den norske politiske intensjonen. Økt handlefrihet gir både nye muligheter og større ansvar. Samtidig er det på det rene at nasjonale prøver er med på å legge føring og forventninger til undervisningen. Hvilken rolle prøvene får, vil være avhengig av statens oppfølging og hvilket fokus den har på elevenes resultater.

Ut fra Giddens teori (1991) om tillit vil i så måte slike kontrollmekanismer som nasjonale prøver og annen form for kartlegging og rapportering til skoleeierne være med på å hindre den formen for refleksivitet som består i at sosiale praksiser konstant undersøkes og omformes i lys av innkommende informasjon om de samme praksiser, og endrer sin karakter på grunnleggende vis. En vesentlig faktor for den sosiale praksisen er hvem som får tillit som eksperter fra lærernes side. Ut fra lærernes ståsted vil det være det Giddens (1997: 67) kaller ”ansiktsløse forpliktelser” som i denne sammenheng vil kunne være Staten. L06 vil bli en ”adgangsport” mellom Staten og lærerne, det vil si den sosiale hendelsen som knytter lærerne og ekspertene sammen. Som Giddens påpeker, må individet finne sin identitet blant de strategier og muligheter de abstrakte systemene gir. I denne sammenheng blir det viktig at de sosiale hendelsene som vektlegges som grunnlaget for den sosiale praksisen på en skole, vekker og skaper den ønskede identiteten. Det avgjørende for den sosiale praksisen vil være hvem lærerne ser på som eksperter som tillitsvekkende autoriteter.

Tillit i Giddens (1991) relasjoner krever forpliktelser. Det han referer til som ”reskilling”, kan være en mulig løsning på hvordan man skaper et forhold mellom det rent personlige og de større sosiale miljøer, som i denne sammenheng kan være forholdet mellom lærer og skoleeierne.

Individuals are likely to reskill themselves in greater depth where consequential transitions in their lives are concerned or fateful decisions are to be made. Reskilling however is always partial and liable to be affected by the ”revisable” nature of expert knowledge and by internal dissensions between experts.

(Giddens 1991: 7)

Dette synet blir fulgt opp i St.meld.nr. 30 (2003-2004) hvor det står: ”kompetanseutvikling synes å gi best resultater når kurs og seminarer følges opp internt i organisasjonen og ikke kun gjennomføres som tiltak for å heve den enkelte lærers kompetanse” (St.meld.nr.30 2003-2004: 28). Dette synet krever at skolelederne føler seg forpliktet til å følge dette opp, og at kursene henspiller til den lærernes sosiale og personlige identitet.

Wenger (1998: 215) fremhever at det er nettopp en endring av lærernes identitet, av hva de kan og hvem de er, som skaper en erfaring. Det handler ikke om å akkumulere kunnskap, men personlig utviklingsprosess. Ved denne type utvikling vil den enkelte lærer kunne bli trygg i sin egen profesjon og dermed kunne argumentere for og imot gjennomføring av ulike politiske vedtak med utgangspunkt i hvorvidt disse vil være i elevens favør. Det vil i den sammenheng være en kombinasjon av flere faktorer som kan føre til forandring i den sosiale praksisen og da med henblikk på implementeringen av politiske vedtak eller reformer. Selv om Kunnskapsdepartementet har investert i en rekke kurs for lærerne, vil ikke det nødvendigvis alene være tilstrekkelig til å forandre den sosiale praksisen.

6.5 Avsluttende tolkninger

I dette kapittelet har jeg valgt å se på hvilke arbeidsmåter som fremheves i Kunnskapsløftet. Først har jeg sett på i hvilken grad de tidligere læreplanene skiller seg fra hverandre, for å så se på hvordan Kunnskapsløftet eventuelt skiller seg fra de andre planene. Med Kunnskapsløftet innføres metodefrihet som prinsipp. Dette er ikke et nytt prinsipp, men er nå presentert i en ny semantisk sammenheng. I M74 og M87 er det listet opp en rekke ulike mulige arbeidsmåter som lærerne burde bruke i undervisningen. Elevene ble også vurdert ut fra evnen til å bruke de ulike arbeidsmåtene.

I de tidligere planene kommer den progressivistiske- og det Deweyorienterte synet tydelig frem. I Kunnskapsløftet er den progressivistiske tankegangen mindre fremtredende.

I Kompetansemålene er det prosessorienterte læringssynet mindre fremhevet og samarbeid som arbeidsmetode er også nesten helt utelatt. Det betyr ikke at det er borte fra planene, men at de i større grad enn tidligere må konkurrere med de mer fremtredende kunnskaps- og produktorienterte målformuleringene som er basert på de grunnleggende ferdighetene. Den pragmatiske kunnskapen som fremheves i St.meld.nr.30 (2003-2004) er i fagplanen knyttet til de grunnleggende ferdighetene og ikke nødvendigvis til den demokratiske diskursen.

Vi registrerer en omdreining i fokuset på tilpasset opplæring. Legitimeringen har gått fra å være moralsk til i større grad å bli forankret i det rasjonelle. Rasjonell legitimering i den forstand at det er læringsutbyttet til den enkelte som er i fokus. Med utgangspunkt i dette kan tilpasset opplæring få en individuell forankring. Hva som inkluderes i tilpasset opplæring vil henge sammen med skolens sosiale praksis med hensyn til synet på smal eller vid tilpasset opplæring. Dersom tilpasset opplæring er relatert til elevenes individuelle behov, vil elevene kunne avslutte grunnskoleutdanning med til dels ulik kunnskapsbakgrunn. Det vil kunne få konsekvenser for den demokratiske diskursen, hvor lik kunnskapsbakgrunn kan være vesentlig for å føle tilhørighet og ansvar for samfunnet.

7. Vurdering

Ifølge Finn Daniel Raaen (2002) er et av målene med vurdering å informere elevene, foresatte, lærere og skolen om fremgang og måloppnåelse. Målet er også å veilede, motivere og å utvikle eleven. Samtidig skal vurderingen fungere som en indikator på kvaliteten på undervisningene, som lærerne deretter kan bruke til å forbedre egen undervisning. Vurdering i skolen fungerer som en faktor som er med på å påvirke elevenes videre fremtid, i særlig grad den akademiske fremtiden.

Det foreligger også et skille mellom målrelatert vurdering og relativvurdering. Ved den første formen for vurdering vurderes elevene ut fra oppnåelse av målene i læreplanen. Dette er den formen for vurdering som jeg omtaler som standardbasert i oppgaven. Mens å foreta en relativvurdering, vil si at man måler elevene ut fra hva de andre elevene på skolen presterer. Det eksisterer også en tredje form for vurdering, som er individrelatert vurdering. Den legger vekt på hva eleven presterer ut fra sine egne forutsetninger. Denne formen for vurdering vil i oppgaven henge tett sammen med tilpasset opplæring.

Elevene vil i skolesammenheng vurderes både summativt og formativt. Den summative vurderingen er en avsluttende, kontrollerende vurdering med tanke på godkjenning. Formativ vurdering er en intervensjon i læringsprosessen med tanke på videre utvikling. Dette er kommentarer til hvordan eleven må jobbe for å oppnå kompetansemålene og gir grunnlag for tilpasset opplæring (Udir. 2007).

Vurdering i skolen er ikke et isolert og individuelt anliggende som kun omhandler relasjonen lærer og elev. Vurdering omfatter hele spennet av skolens virksomhet. Jeg vil i dette kapitlet diskutere hvordan de ulike læreplanene har presentert vurdering. Hvilken vurderingsdiskurs har vært gjeldene i norsk skole og hvilken representerer Kunnskapsløftet? I analysen har jeg valgt å se på ulike formuleringer i de fire læreplanene som sier noe om begrunnelse for vurdering, synet på standardisering av kunnskap, og hva og hvordan skolen skal vurdere elevene. Gjennom kunnskapssynet som etableres gjennom vurderingen, vil jeg analysere dannelsesdiskursen. I sammenheng med hvordan skolen vurderer elevene, vil jeg avslutningsvis analysere de nasjonale prøvene og deres betydning for den sosiale praksisen.

7.1 Hvorfor skal skolen vurdere elevene?

Skolens vurderingsansvar er nedfelt i Opplæringslova: §3-1. Rett til vurdering – Elevar i offentlege grunnskolar og skolar som er godkjente etter opplæringslova§2-12, har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet” (Opplæringslova 2006).

I M74 fremheves vurderingens legitimitet gjennom et elevfokus. ”Den enkelte elevs arbeid må vurderes med jevne mellomrom både for å stimulere interessen for faget og for å gi rettledning for videre arbeid” (M74:111). Med M74 ønsker altså departementet å vurdere elevens arbeid for å stimulere interessen for faget og for å gi rettledning. Vi ser at hovedfokuset ligger i å skape interesse for faget, men lærerne er samtidig forpliktet til å gi veiledning, slik at elevene vet hva som er viktig. Vurderingsarbeidet skal fremme elevenes interesse, altså et sterkt elevfokus. Skolen er også ansvarlig for det faglige nivået, altså et kunnskapsfokus.

M87 har et 4- siders kapittel om vurdering. Der står det blant annet ”vurdering skal gi elevene informasjon om deres fremgang og i vid forstand tjene til veiledning og inspirasjon i elevens arbeid og utvikling” (M87: 74). Vurderingene skal altså gi informasjon om hvordan eleven kan bli flinkere i faget, men det skal samtidig skape arbeidslyst.

I L97 blir vurdering legitimert slik ” hovedformålet med elevvurdering er å fremje læring og utvikling. Gjennom vurdering og rettleiing får elevar, foreldre og lærarar tilbakemelding om framgangen til elevane, om arbeidsprosessar og resultat” (L97: 79).

Kunnskapsløftet har valgt å videreføre begrunnelsen for vurdering i L97. St.meld.nr.30 (2003-2004), siterer formålet fra L97 og tilføyer at ”formålet er å informere samfunnet, arbeidslivet og aktuelle utdanningsinstitusjoner om den kompetansen elevene har oppnådd” (St.meld.nr.30 2003-2004: 37). Dette er den eneste setningen i Stortingsmeldingen som omhandler hvorfor skolen skal vurdere elevene.

M74 bruker begrepet ”å stimulere til interesse”. M87 viderefører den samme formuleringen, men bruker et synonym ”å inspirere til elevens arbeid”. Der departementet i M87 bruker formuleringen ”å inspirere til elevens arbeid, bruker departementet i L97 formuleringen ”å fremje læring og utvikling”. Verbet ”å inspirere” vil for mange være mindre forpliktende enn verbet ”å fremje”. ”Å inspirere” har muligens en større grad av elevfokus enn ”å fremje”. ”Å fremje” noe kan være mer målorientert. ”Å fremje læring” er mer konkret enn ”å inspirere til arbeid”. I M87 står det ingen ting om hva økt arbeid skal føre til, mens vurdering i

henhold til L97 skal føre til økt læring. I og med at L97 vektlegger økt læring, kan det med andre ord ligge et større ansvar hos læreren. Økt læring er et målbart fenomen, ettersom det til dels er mulig å måle i hvilken grad elevene har oppnådd målet. Økt arbeidsinnsats behøver derimot ikke nødvendigvis å føre til mer læring. Selv om ikke L97 vektlegger økt arbeidsinnsats i like stor grad som M87, så påpeker flere forskere som har evaluert L97 at skolen er mer opptatt av aktiviteter, og at det ikke er tette nok koblinger mellom aktivitetene og hva de skal føre til av læring for elevene (Kjærnsli mfl. 2004, Klette 2003). M87 er en læreplan med stort fokus på arbeidsmåter, og deres rolle i læringsprosessen. Det kan hende at den sosiale praksisen som ble etablert med M87, fortsatt var gjeldene i perioden med L97.

Ser vi på den grammatiske strukturen i disse setningene, finner vi nominalisering¹². Vurderingsarbeidet beskrives med et nominalt uttrykk og agens utelates, for eksempel: ”Hovedformålet med vurderingen (...)”. I M87 er det ”vurderingen” som er subjektet i setningen, og det som skal inspirere elevene. I L97 er ”hovedformålet” subjektet i setningen. Begge planene domineres av agensløse konstruksjoner. Det at utøveren ikke er representert i teksten kan være fordi den handlende ikke er interessant i sammenhengen, men det kan også være fordi forfatteren vil tildekke ansvarsforhold (Svennevig 2001:175). At agens i denne sammenheng er utelatt betyr sannsynligvis ikke at forfatterne ønsker å tildekke ansvarsforholdet. Departementet er trolig opptatt av lærernes ansvar som vurderingsaktører, derfor kan agensløse konstruksjoner være med å skape en motsatt effekt enn det som er ønskelig. Istedenfor å skape en forpliktelse i forhold til innholdet i planen, kan det skape en distanse mellom teksten og leseren. L97 bruker ordet ”hovedformålet” som får preg av å være en målorientering, ettersom departementet påpeker hva man ønsker å oppnå med vurderingen. Legitimeringen av vurdering i L97 er her basert på et mer målorientert fokus enn i M87. Dette kan henge sammen med NPM- ideologien som fikk sitt fotfeste i norsk utdanningspolitikk på 1990-tallet, hvor det brukerorienterte fokuset på det operasjonelle nivået ble etablert for å sikre at måloppnåelse effektiviseres (Ramsdal og Skorstad 2004). Med effektivisering av måloppnåelse kan det sies at L97 vektlegger i større grad målformuleringer som skal nås, og vurderingen skal baseres på grad av måloppnåelse. Det brukerorienterte fokuset skal vi se på i neste avsnitt.

¹² Nominalization is a type of grammatical metaphor which represents processes as entities by transforming clauses (including verbs) into a type of noun (Fairclough 2003: 220)

Wenche Vagle (2005) hevder at M87 vektlegger informasjonsdelen av vurdering, mens i L97 vektlegges den læringsfremmende og motiverende funksjonen. Jeg er til dels enig med Wenche Vagle, men jeg er uenig med henne i at den motiverende siden av vurdering kommer mer frem i L97. M87 har etter min mening et tydeligere elevfokus, med motivasjon og inspirasjon som hovedelementer. Videre legges det i M87 vekt på elevens rolle ”vurdering skal gi elevene informasjon om deres fremgang”(M87). I L97 er det ikke bare vektlagt at elevene får informasjon om sitt faglige ståsted, men også at ”(...)elevar, foreldre og lærarar får tilbakemelding(...)” (L97: 79). Skolen får i den sammenheng større fokus på ansvarliggjøring. Vi ser en klar tendens i L97 til at foreldrenes og lærerens utbytte av vurderingen likestilles med eleven. Dette sitatet forsterker oppfatningen vi i forrige avsnitt fikk av L97 som en mer målorientert plan enn de foregående. Det som kjennetegner en slik tankegang er at brukerperspektivet blir ivarettatt med hensyn til kravet om informasjon om elevenes faglige ståsted og måloppnåelse. Ifølge Karlsen (2002) er omfattende rapportering og systematisk dokumentasjon av egen virksomhet en stor del av NPM- modellen, som her gjør seg gjeldene i brukerperspektivet og ansvarliggjøringen.

7.2 Hva skal skolen vurdere?

Ifølge Klette (2003) viser evalueringen av reform 97 at elevene fra barnetrinnet ofte får diffuse tilbakemeldinger som ikke gir dem noe kunnskap om hva som kjennetegner en god presentasjon. Dette førte blant annet til at Utdanningsdirektoratet satt i gang et prosjekt hvor ca 70 skoler i landet er med på å skape en bedre vurderingspraksis. Disse skolenes oppgave er å utarbeide ”kjennetegn på måloppnåelse”. Elevene har krav på å få vurdert hvor de står i forhold til kompetansemålene i fagene (jf. forskrift til opplæringsloven §3-1, §3-4, §4-5).

Kunnskapsdepartementet mener at

Det er kompetansemålene i læreplanene for fag som skal styre innholdet i opplæringen, og slik legge grunn for elevens og lærlingens grad av måloppnåelse (...) Det vil derfor være nødvendig at det både på lokalt nivå og i forbindelse med nasjonale prøver utvikles vurderingsstandarder eller kriterier.

(St.meld.nr. 30 2003-2004: 40)

Her vektlegges til dels den standardiserte kompetansen. Kompetansemålene i Kunnskapsløftet er formulert som vide kompetansemål som ikke nødvendigvis lett lar seg omforme til standardisert kompetanse. Oppgaven med å operasjonalisere kompetansemålene vil foregå på lokalt handlingsplan.

”Kjennetegn på måloppnåelse” er et nytt begrep, tidligere har grunnlagsdokumentene brukt begrepet ”vurderingskriterer” i sin omtale av hva skolen skal vurdere. Direktoratet fremhever at

For å kunne gi faglig tilbakemelding, må lærerne kunne kjenne igjen og beskrive elevens kompetanse. Det er beskrivelse av kvaliteten på det eleven mestrer i forhold til kompetansemålene som kalles kjennetegn på måloppnåelse (...) Kompetansemålene sier noe om hva som skal nås, beskriver kjennetegnene hvordan elevene mestrer kompetansemålene ”

(Udir 2007a:5).

Kjennetegn på måloppnåelse er derfor en indikator på hvor langt eleven har kommet i sin faglige utvikling.

Fairclough (2003) påpeker at det å bytte ut et begrep på et bestemt felt er en del av prosessen med å forandre en diskurs eller etablere en ny. I dette tilfellet kan det se ut til at direktoratet ønsker en ny vurderingspraksis, og for å få den i gang, velger de å forandre stilen relatert til feltet. ”Kjennetegn på måloppnåelse” kan oppfattes som ett av flere ledd som kan være med på å etablere en ny vurderingsdiskurs. ”Kjennetegn på måloppnåelse” vil i den sammenheng kobles til kompetansemålene i L06 og derfor støtte den målrettede vurderingen.

Fordi vurdering basert på ”kjennetegn på måloppnåelse”, vil være vurdering i forhold til kompetansemålene, så vil det lokale vurderingsarbeidet og utarbeidingen av kjennetegn på måloppnåelse, være relatert til skolens lokale arbeid og innhold. Innholdet i kompetansemålene er som nevnt, basert på hvilken lokal forståelse som utarbeides og fremheves. Fordi forståelsen av kompetansemålene er lokalt basert, vil også ”kjennetegn på måloppnåelse” være lokalt basert. Dette fremmer Utdanningsdirektoratet som en viktig del av arbeidet med å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse. ”Nasjonale kjennetegn kan oppfattes som lite konkrete og skal være det, ellers blir de styrende for skolars egen utvikling av kjennetegn” (Udir. 2009: 7). Ideen om den autonome lærer og skole blir fremhevet som viktig. Det er ikke ønskelig å legge for mange føringer for hvordan vurderingsarbeidet ved den enkelte skole skal løses. Vurderingsarbeidet vil derfor være knyttet til i hvilken grad for eksempel den brede kunnskapsforståelsen er grunnlaget for den sosiale praksisen, eller om det i større grad er det kunnskapssynet basert på de grunnleggende ferdighetene. Dersom operasjonaliseringen av kompetansemålene blir relatert til de grunnleggende ferdighetene, vil vurderingsarbeidet basert på Kunnskapsløftet kunne forfekte et snevrere kunnskapssyn.

Hvilke kunnskapssyn som forfektes, vil henge sammen hvilken vurderingskultur¹³ skolene opparbeider. Hvordan skolene oppfatter og praktiserer vurdering vil være avhengig av den vurderingskompetansen som vektlegges på det lokale handlingsplan.

Et mål for Kunnskapsdepartementet er at lærerne styrker sin vurderingskompetanse¹⁴, ettersom det er viktig at elevene får den karakteren de har krav på (St.meld.nr.30 2003-2004). Med dette utsagnet uttrykker departementet en misnøye med vurderingskompetansen basert på L97. Vurderingskompetansen basert på L97 innebar at den helhetlige kompetansen skulle vektlegges. Det innebar at vurderingen skulle både ta hensyn til den generelle delen av læreplanen og målformuleringene. Som nevnt tidligere, gis det ifølge Klette (2003) uklare tilbakemeldinger til eleven. For å styrke vurderingskompetansen, kan det være viktig at Kunnskapsdepartementet redegjør for hvilken form for kunnskap de ønsker at elevene skal erverve. Fordi kravet om styrket vurderingskompetansen krever forandring i sosial handling, vil denne forandringen være tett knyttet til lærernes sosiale og individuelle identitet som i denne sammenheng vil være avhengig av hvilket fokus dette arbeidet får på den enkelte skole.

For å løse denne problematikken, altså hva som forventes av lærerne, ønsker Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet å utvikle ulike vurderingskriterier på høyt, middels og lavt nivå. Disse kriteriene skal innføres fra 2010 (Udir 2006a). Kriteriene skal gi lærerne et verktøy som bidrar til å begrense ulik oppfattelse av kompetansemålene. Kriteriene vil kunne bidra til en felles sosial praksis, men de vil samtidig legge føringer på hvordan lærerne skal jobbe med vurderingskriteriene, som vil kunne være et tiltak som kan begrense den lokale handlefriheten.

Kunnskapsdepartementet har utarbeidet noen eksempler som lærerne kan bruke for å få inspirasjon og ideer til hvordan kjennetegn på måloppnåelse kan formuleres.

Utdanningsdirektoratet påpeker at utfordringen i denne forbindelsen er ” hva kjennetegner passe åpne og likevel presise kjennetegn som gir nasjonal retning, men ikke hemmer den lokale handlefriheten” (Udir. 2007a: 7).

¹³ Vurderingskultur – I bokmålsordboka er kultur definert som ”pleie og utvikling av åndelige evner” (1986:321). Det betyr at skolens vurderingskultur, vil avhenge av hvilket vurderingsarbeid skolene setter i gang.

¹⁴ Vurderingskompetanse. Kompetanse defineres i St. meld. Nr. 30 (2003-2004: 31) ”som evnen til å møte å møte komplekse utfordringer (...) Kompetanse er forstått som hva man gjør og får til i møte med utfordringene.

”Nasjonale felles kjennetegn er altså ikke ment å brukes direkte inn mot vurdering av elevenes arbeid, men gi felles referanser på landsbasis for hva som kjennetegner ulike måloppnåelse i fag”

(Udir. 2007a: 4).

Som vi ser er ikke målet å skape en felles sosial praksis, men å presisere kjennetegnene. Det kan være et problem å innføre felles referanser så lang tid etter at selve planen ble innført. På dette stadiet vil trolig hver den enkelte skole eller lærer allerede ha tilpasset og justert sin sosiale praksis basert på sin forståelse av Kunnskapsløftet.

I heftet ”Undervisvurdering i fag” påpeker Utdanningsdirektoratet at ”forskning viser at vurderingskultur og læreres vurderingspraksis har stor betydning for elevers læringsutbytte” (Udir. 2009: 1). Videre sies det at ”Målrelatert vurdering forutsetter at lærere og elever har felles forståelse av målene for opplæringen og hva som vektlegges i vurderingen” (Udir. 2009: 2). Ut fra min analyse i kapittel 5, vil kompetansemålene i Kunnskapsløftet kunne forstås ulikt. Kompetansemålene er omfattende og viser i liten grad til konkrete eksempler. Operasjonaliseringen av målene er den enkelte skole eller lærer sitt ansvar. Ettersom direktoratet først i 2007 kom med tydelige eksempler på hvordan skolene kunne utvikle kjennetegn på måloppnåelse, vil det sannsynligvis være etablert en vurderingspraksis basert på sin forståelse av kompetansemålene. Det vil være en omfattende prosess å forandre på en etablert sosial praksis. Den sosiale praksisen vil derfor være avhengig av skolens vektlegging og arbeid med blant annet hefte ”Vurdering – et felles løft for bedre vurderingspraksis”. Men dersom heftet får stort fokus i vurderingsarbeidet, vil konsekvensene av den sosiale hendelsen kunne være en vurderingspraksis som i større grad er lik over hele landet.

Kluger og DeNisis studier (1996) viser at vurdering har størst effekt når målformuleringene er presise (Hattie og Timperly 2007: 86). Desto mer presise målene er, desto lettere er det for eleven å vite hva han eller hun er målt ut i fra. Dette synet trekkes frem i St.meld.nr. 30 (2003-2004) ”En forutsetning for målrelatert vurdering er at målene i læreplanen er formulert slik at det er mulig å gjennomføre standardbasert vurdering” (St.meld.nr. 30 (2003-2004): 39). Dette kan føre til en utfordring basert på kompetansemålene i L06, siden målformuleringene er så omfattende og det er skolens rolle å gjøre målene tilgjengelige for elevene, krever det at læreren har den rette kompetansen for å utvikle gode mål. I heftet ”Vurdering – et felles løfte for bedre vurderingspraksis” kommer direktoratet med eksempler på kjennetegn på måloppnåelse, for eksempel. Kjennetegn i norsk 7. trinn fra tema sammensatte tekster: Lav måloppnåelse: Gi eksempler på noen regler for bruk av tekster

hentet fra Internett. Høy måloppnåelse: bruke noen regler for bruk av tekster hentet fra Internett. (Udir. 2007a). I sammenheng med eksemplene påpeker direktoratet verdien av et felles tolkningsfellesskap, med det mener de ”at en felles drøfting og forståelse av vurderingsgrunnlaget kan fremme en mer likeverdig vurdering av alle elevene” (Udir. 2007a:8). Et felles tolkningsfellesskap blir spesielt viktig med hensyn til hvilket fokus skolene skal legge på slutt- og undervisvurderingen.

St. meld.nr.30 (2003-2004: 35-37) innførte begrepene sluttvurdering og undervisvurdering. Gjennom Kunnskapsløftet har sluttvurdering fått en mer fremtredende rolle. Tidligere har sluttvurderingen vært viktigst i fagene norsk og engelsk, men nå vektlegges det i alle fagene (St.meld.nr.30 2003-2004). Det vil si at lærerne må finne ut hvordan elevenes kompetanse kan vurderes i avslutningen av grunnskoleopplæringen i alle fag.

Som en del av sluttvurderingen, ble det innført nye eksamensformer hvor alle hjelpemidler er tillatt. Elevene får mulighet til å forberede seg hjemme. Det er ønskelig å tilpasse eksamen til det virkelige liv og teste kunnskap som er relevant i arbeidslivet. (St.meld.nr.30 (2003-2004). Kunnskapen som etterspørres under eksamen vil ha en definisjonsmakt med henhold til hvilken kunnskap som vektlegges og fremheves som viktig i den sosiale praksisen. Den nye eksamensformen vil fremme et kunnskapssyn som er basert på elevenes evne til å analysere og bruke ulike kilder til å produsere egne tekster. Eksamensformen vil være en viktig faktor for lærerne når de utvikler sin sosiale identitet. Den sosiale identiteten er avhengig av hvilken rolle, som i denne sammenheng er basert på hvilket kunnskapssyn lærerne ved en skole har utviklet, som iscenesettes. Det kunnskapssynet som fremmes i denne eksamensformen er et kognitivt læringssyn hvor evnene til å forstå, resonnere og løse oppgaver blir fremtredende. Den sosiale praksisen basert på dette kunnskapssynet, vil forfekte den type undervisning og oppgaver i skolehverdagen.

I St.meld.nr.30 (2003-2004) påpekes det at vurdering basert på L97 opplevdes av lærerne som vanskelig å gjennomføre. Det ble begrunnet ut fra at det var vanskelig å vurdere elevens helhetlige kompetanse. Begrepet ”helhetlige kompetanse” blir i L97 koblet til adferd, det vil si arbeidsinnsats, samarbeid etc. Fordi vurderingen basert på L97 ble oppfattet som for omfattende, påpeker departementet at i Kunnskapsløftet er det elevens kompetanse som skal vurderes og ikke deres innstilling til faget (St.meld.nr.30 2003-2004).

Kompetansebegrepet defineres som ”evnen til å møte komplekse utfordringer” (St.meld.nr.30 2003-2004: 31). Målet er ifølge Utdanningsdirektoratet (2006b) å utvikle en

bred basiskompetanse. Men hvor den faglige måloppnåelsen ikke inkluderer sosial kompetanse og motivasjon. Videre hevder de at vurderingskriteriene skal få frem grad av selvstendighet. Jo høyere måloppnåelse desto mer selvstendig jobber eleven. Her uttrykker direktoratet et paradoks, vil ikke grad av selvstendighet nettopp uttrykke en sosial kompetanse. Slik jeg ser det, bør det kobles til begrepet helhetlig kompetanse og likestilles med et bredt kunnskapssyn som er basert på en kombinasjon av den generelle læreplanen og kompetansemålene i L06.

Som en følge av ønsket om å forandre vurderingssystemet i norsk skole, har Utdannings- og forskningsdepartementet fokusert på innføring av mappevurdering, spesielt i norskfaget. Vurdering basert på mapper innebærer at elevene selv plukker ut hvilke arbeider som skal gi grunnlag for standpunktarakter. Tekstene skal representere spennet i norskfaget og elevene får gjennom skoleåret lov til å bearbeide dem videre (St.meld.nr.30 2003-2004). Lærerne skal være hjelpere i læreprosessen, som skal gi større evne til selvstendighet, autonomi og selvutvikling.

Kvaliteten på vurderingen av mapper sikres ved en ekstern evaluering av de vurderinger og vurderingsordninger som er bestemt internt. Dette skal blant annet bidra til å ivareta studentenes rettssikkerhet slik at vurderingen ikke blir tilfeldig (St.meld.nr.30 2003-2004). Professor i pedagogikk Olga Dysthe (2007) påpeker at en av utfordringene med bruken av mapper er at den kan bidra til en for stor grad av individualisering. Elevene blir sittende med hver sin mappe og jobbe med sine egne tekster og utvikle disse. Dette kan føre til at det blir lite rom for samarbeid og felles opplæring.

Dersom både innlevering av mappeinnlevering og nasjonale prøver blir fokusområder i norsk skole og erstatter den nåværende eksamen, vil det individuelle perspektivet i skolen kunne bli sterkere og mer dominerende. Det vil i så måte kunne være med å svekke forståelsen av Kunnskapsløftet som representant for et bredt kunnskapssyn. Fordi det elevsentrerte kunnskapssynet kan bli verdiforankret i en form for individualisme, hvor kunnskap nesten for enhver pris skal knyttes til den enkelte. Det vil i arbeidet med mappene kunne være fokus på individuelle særegenheter og kreativitet, mens undervisning og testing basert på de nasjonale prøver vil kunne utelukke det kognitive læringssynet, hvor mye av utviklingen og læringen til eleven er basert på elevens interaksjon med andre. McEneaney og Meyer (2000) hevder at læreplanens mål er å ” (...)instill generalized knowledge and perspective – not to train young people for very specific needed skills”(McEneaney og Meyer

2000: 196). I dagens skole er det fortsatt mulig å ha fokus på den brede kunnskapen, men det er avhengig av at den sosiale praksisen blir basert på en kombinasjon av kompetansemålene og den generelle delen av læreplanen. Det er samtidig avgjørende at den sosiale praksisen er rettet mot kunnskapen som etterspørres i eksamenssituasjonen, og ikke kunnskapen som nasjonale prøver etterspør. St.meld. nr.31 (2007-2008) "Kvalitet i skolen" hevder at

tilbakemelding underveis i opplæringen, dvs. tilbakemeldinger som ikke er evaluerende, støttende, spesifikke og blir gitt i situasjoner hvor arbeidet pågår, er et av de mest effektive virkemidlene for å heve elevenes læring

(St.meld.nr. 31 2007-2008: 30)

Her understreker St.meld.nr.31 (2007-2008) at tester som nasjonale prøver og eksamen gir dårlig grunnlag for gode tilbakemeldinger. At sluttvurdering ikke nødvendigvis er et godt verktøy for å heve elevenes læring. Kunnskapsdepartementet gir i større grad støtte til underveisvurdering.

7.2.1 Vurdering av arbeidsmåter

Med L06 har skolesystemet innført metodefrihet. I lys av sin sjangerkjede er ikke metodefrihet nytt, men kombinasjonen av både innholdsfrihet og metodefrihet kan by på vurderingsutfordringer. Vurdering har helt siden M74 vært relatert til arbeidsmåter. I M74 står det "Vurdering tar utgangspunkt i skolens generelle målsetting, fagets spesielle målsetting og elevens forutsetninger på fagområdet og en må ta hensyn til de undervisningsformer som er nyttet" (M74: 111). Vurderingen skal altså ta hensyn til elevens forutsetninger. Litt senere i teksten sies det at "Ved vurdering av elevens arbeidsevne må en ta i betraktning elevens kjennskap til og ferdigheter i å utnytte fagets hjelpemidler, evnen til selvstendig arbeid og til å arbeide i grupper" (Ibid:111). Det skal utarbeides en egen vurdering relatert til elevens arbeidsevner. Arbeidsmåter er ikke et isolert middel for å oppnå læringsmålene. Arbeidsmåtene inkluderes i vurderingsarbeidet og blir på den måten et mål i seg selv. Det samme synet kommer tydelig frem i M87. Planen presenterer en omfattende redegjørelse for vurdering, og den sier at

Vurdering skal omfatte elevenes arbeid og samarbeid, kunnskaper, innsikt, ferdigheter, oppførsel også videre. Læreren må legge vekt på at vurdering skal være til praktisk hjelp for eleven, både i det videre arbeidet med faget og deres personlige utvikling.

(M87: 74).

Videre står det i planen at både arbeidsprosessen og resultatene skal vurderes. I veiledningsarbeidet skal lærerne si noe om hvordan elevene arbeider, hvilke arbeidsmåter de

bruker, hvor selvstendig de er i sin bruk av stofftilfang og hjelpemidler, og hvor rasjonelt de går til verks når de skal løse oppgaver (M87:75). Arbeidsmåtene og fremgangsmåtene formidler elevens evne til å løse ulike type problemstillinger og dette kan gi indikasjoner og føringer på hvordan elevene tenker og arbeider. Det er ikke bare elevens selvstendige innsats som skal telle, vurdering av gruppearbeid og prosjektarbeid skal også omfatte elevenes evne til å samarbeide (Ibid: 75). I M87 har det demokratiske prosjektet fått stor plass. Den understreker betydningen av de demokratiske prosessene og arbeidsmåtene som vi lest om i kapittel 6. Planen får frem at lærernes rolle er noe mer enn formidler. Dette er med på å nedtone standardisering og fremheve det elevsentrerte fokuset. Vurdering av arbeidsmåter har i den sammenheng bidratt til å vurdere elevenes brede kunnskap.

I L97 forsvinner noe av fokuset på vurdering av arbeidsmåter, men departementet har ikke utelukket det helt. St.meld.nr.47(1995-1996) sier: "Vurderinga skal vere ein naturleg og integrert del av opplæringa. Dei arbeidsmåter og det innhaldet som pregar opplæringa skal komme til uttrykk i elevvurderinga" (St.meld.nr.47 1995-96: 5). Det vil si at de ulike arbeidsmåtene skal være avgjørende for hvilken type vurdering lærerne velger å bruke. Det vil si at man velger en type vurdering som gjenspeiler de arbeidsmåtene man har brukt. I og med at de tidligere planene har påpekt at de ulike arbeidsmåtene i skolen skal ha en direkte innvirkning på vurderingsarbeidet, vil den nye planen kunne føre til ny sosial praksis.

Rapporten "Framtidas norskfag" fremhever at

Metode og innhaldsfridomen vil i praksis representere ei utfordring når det gjeld den einskaplege vurderinga av elevane. For at det ikkje skal medføre ei forskjellsbehandling av elevar og sjangsa deira for vidare utdanning, blir det viktig å utarbeide tydelege vurderingskriterium.

(Udir. 2006b: 37)

Fordi skolene selv kan velge arbeidsformer mener forfatterne av "Framtidas norskfag" at nasjonale vurderingskriterier er viktig. Det at skolene selv får velge sosial praksis, gjør at de ser det som nødvendig med noen kontrollmekanismer. En slik kontrollmekanisme kan for eksempel være de nasjonale prøvene eller andre former for sentralgitte prøver (Udir. 2006b). Ved å fjerne vurdering av arbeidsmåter vil det kunne være med på å snevre inn læringsbegrepet. Læringsbegrepet blir i større grad enn tidligere knyttet til kompetansemålene. Skolens sosiale praksis basert på kompetansemålene, vil derfor avgjøre hvordan skolen vurderer elevene og hvilket danningssyn som forfektes.

7.3 Hvordan skal skolen vurdere elevene?

Nasjonale prøver ble innført i norsk skole i 2004, men ble stanset fordi det var ønskelig med en evaluering av prøvenes funksjon og innhold. Prøvene ble innført igjen fra 2007, og blir gitt i fagene norsk, matte og engelsk. Det var tidligere to nasjonale prøver i norsk, en i lesing og en i skriving. De nasjonale prøvene i skriving ble fjernet fordi det var vanskelig å lage tester av norske elevers skriveferdighet som var reliable (Lie 2007).

Utdannings og forskningsdepartementet (2003) uttrykker at Norge var et av få land i Vest-Europa som manglet et nasjonalt vurderingssystem for kvalitetsvurdering i grunnopplæringen, og at innføring av nasjonale prøver var en naturlig forutsetning for at Norge skulle henge med og ha den samme utviklingen som andre land i Europa (Nou 2003).

Departementet påpeker altså at nasjonale prøver er en viktig forutsetning for at elevene skal henge med i utviklingen i resten av Europa. De er legitimert ved å henvise til hva alle andre gjør og hvilken konsekvens det får for oss å ikke følge det som skjer i resten av Europa.

Departementet bruker, ved å henvise til vårt verdisystem, en moralsk legitimering. Videre legitimeres prøvene ved å henvise til rasjonalitet, det vil si våre institusjonaliserte forventninger til slike prøver, at de skal si noe om nivået til den enkelte elev og hjelpe eleven videre i sin læring. Legitimeringen av de nasjonale prøvene henviser til de forventningene folket har til lærernes sosiale praksis. Det er lærernes jobb å teste elevene for å finne ut hvor mye de kan. Departementet henviser til våre forventninger til skolens oppgaver, og relaterer dette til hva som skjer ved skoler i resten av Europa.

Gustav Karlsen (2002) hevder at kunnskapen som testes i nasjonale prøver, baseres på hva som verdsettes som viktig kunnskap i Europa. Elevenes leseferdigheter, vil være basert på PISA-undersøkelsen og hva den vektlegger. Han hevder videre at det er PISA-undersøkelsen som påvirker det som etterspørres av kunnskap i de nasjonale prøvene.

Departementet har i flere sammenhenger fremhevet resultatene av PISA-undersøkelsen, og bruker disse for å fremheve hvilke utfordringer norsk skole står overfor. I St.meld.nr. 30 (2003-2004) påpeker de at

(...) norske elever i for liten grad mestrer det å lære, idet de skårer svært lavt på læringsstrategier – metoder elevene kan bruke for å tilegne seg stoffet. Dette er urovekkende i et samfunn der det å tilegne seg ny kunnskap hele livet blir stadig viktigere.

(St.meld. nr.30 2003-2004: 14)

Det som påpekes her, er at resultatene fra Pisa- undersøkelsen er foruroligende, og det er mulig å anta at resultatene får betydning for departementets syn på skoleutvikling. Sitatet henviser ikke til de nasjonale prøvene, men til betydningen av det å innarbeide gode læringsstrategier. I de nasjonale prøvene i lesing testes elevenes evne til å trekke ut viktig og riktig informasjon fra ulike tekster. I de nasjonale leseprøvene er det svært få innslag av åpne oppgaver. Det gjør at rettingen lettere (Lie 2007). Det at prøvene er lette å rette, kan være med å fremheve de nasjonale prøvenes testing av ensidig kunnskap. Fordi oppgavesvarene er definert, vil slike tester i liten grad få frem elevenes eventuelle brede kunnskap.

Allerede i M74 var ideen om nasjonale prøver nevnt. Der står det:

(...) kan stundom være nødvendig å lage felles prøver, slike prøver vil læreren i mange tilfeller utarbeide selv. Også prøver som er ferdig utarbeidet og eventuelt normert kan være et godt hjelpemiddel for læreren. Prøver av denne typen kan visse klassens nivå i forhold til en landsnorm. (...) særlig viktig at vurderingen er rådgivende.

(M74: 111)

Her påpekes det at en slik vurderingsform må være rådgivende. Rådgivende i den forstand at de skal diagnostisere elevenes kunnskaper og brukes som et viktig hjelpemiddel for læreren. Det samme synet forfekter også Kjell Lars Berge (2005) som var med å utarbeide prøvene. Han hevder at det man ønsket var å stimulere til utvikling og forbedring av det pedagogiske arbeidet. Videre påpeker han at prøvene skulle si noe allment om elevens skrive- og leseferdigheter, men at hovedhensikten med prøvene var å gi en individbasert. Informasjonen som de nasjonale prøvene skal gi en pekepinne til lærerne om hva de får til og hva de ikke får til (Berge 2005).

Ved å vektlegge dette perspektivet på nasjonale prøver, fremheves et syn der det ser ut til at det råder tilsynelatende konsensus rundt verdien av den kunnskapen som prøvene måler. I Kunnskapsløftet bygger vurdering i fag på et målrelatert vurderingsprinsipp. I den sammenheng vil det være viktig at de nasjonale prøvene tester kompetanse som kan føres tilbake til målene i L06. Frem til nå har de nasjonale prøvene hatt et mer begrenset kunnskapssyn som i stor grad er basert på de grunnleggende ferdighetene. De nasjonale prøvene vil i den sammenheng kunne utelukke det brede kunnskapssynet. De kvalitative sidene ved de grunnleggende ferdighetene fanges i liten grad opp av de nasjonale prøvene. I sin hovedoppgave i pedagogikk, omtaler Hedda Huse de nasjonale prøvene som tematisering av en positivistisk diskurs ”når resultatene fra de nasjonale prøvene beskrives som informasjon, som presise, som standarder og som styringsdata, fremstår prøveresultatene

som objektiv og nøytral kunnskap” (Huse 2006: 53). Så tilbakemeldinger om hva lærerne får til vil derfor gi en begrenset refleksjon rundt den sosiale praksisen.

Prøvene har ifølge Udanningsdirektoratet en tosidig funksjon. De kartlegger både den relative kunnskapen, og den individrelaterte kunnskapen. Den skal både fungere som en oversikt over skolens måloppnåelse, men også fungerer som et kartleggingsverktøy (Udir.) Den siste hensikten med de nasjonale prøvene har fått lite oppmerksomhet. Dette har departementet tatt hensyn til og det Som Shepard et al (1996) påpeker, ”The costs of these Thermometer related accountability tests are high, and the feedback returns are minimal” (sitert i Hatti og Timperley 2007:104). Professorene i pedagogikk Hatti og Timperley (2007) hevder at det er selve tilbakemeldingen som er avgjørende for hvorvidt slike prøver fremmer læring. De påpeker at det er ikke målingen av forandring som skaper økt kunnskap, men tilbakemeldinger som har fokus på hva eleven skal gjøre for å øke kunnskapen. Den formen for vurderingskompetanse henvises det også departementet og de fremhever at

tre av fire elever hadde fått tilbakemelding om egne resultater på prøvene på det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført. De fleste foreldre/foresatte oppgir at de har fått tilbakemelding om resultatene for sitt barn. I 2005 fikk en stor andel elever ingen tilbakemelding om egne resultater på nasjonale prøver .

(Udir. 2007b)

Med de nasjonale prøvene som diskurs, har direktoratet plukket ut og definert hvilken form for kunnskap som de mener er viktige og riktige. Prøvene har helt klar en hegemonisk rolle når det gjelder å klassifisere kunnskapen i de fagene som det holdes nasjonale prøver i. Ifølge Fairclough former klassifisering og kategorisering hvordan folk tenker og handler som sosiale aktører (Fairclough 2003: 88) I og med at L06 er en åpen plan med lite felles pensum, vil det som klassifiseres som riktig og viktig kunnskap, kunne være den type kunnskap som de nasjonale prøvene etterspør.

7.3.1 Danning

Den enkelte skoles vektlegging og arbeid med ”kjennetegn på måloppnåelse”, vil legge klare føringer for hvilket kunnskapssyn den enkelte skole praktiserer, og i hvilken grad det brede kunnskapssynet får betydning for den sosiale praksisen.

Relatert til denne problematikken påpeker Arne Johannes Aasen i boka ”Det nye norskfaget”

at i kultur for læring blir det understreket at nasjonale prøver i lesing og skriving skal tilpasses den nye læreplanen, og ikke omvendt. Problemet er imidlertid at de nasjonale prøvene fantes før de nye læreplanene. Det er viktig å poengtere at læreplanen er grunnlaget for nasjonale prøver, og at vi i norskfaget skal gi kunnskap om kultur, litteratur, språk, historie, estetikk og massemedier utover det ferdighetsprøvene måler.

(Arne Johannes Aasen 2005: 20).

Overførbar kunnskap som er relatert til de grunnleggende ferdighetene er, som vi har sett tidligere i oppgaven, relatert til et instrumentalistisk syn på kunnskap. Ifølge Dale, Wærness og Lindvig (2006) kan vi ikke overføre L06 til et instrumentelt mistak. De hevder at mistaket oppstår når man ikke ser den begrensede gyldigheten til de strategiske og instrumentelle handlingene. Dersom man hadde overført nytteverdien og det instrumentelle til ulike moralske og etiske samtaler i skolesammenheng, kunne man snakket om et instrumentelt mistak. Det vil si at de nasjonale prøvene blir instrumentelle eller strategiske dersom man prøver å overføre denne formen for læring til et nytteperspektiv. Basert på Dale, Wærness og Lindvig 2005 er det på det lokale plan at det instrumentelle mistaket eventuelt skjer. Dersom det er en viss fare for at prøvene kan brukes med utgangspunkt i den instrumentelle verdien, vil det i så måte være skoleeierens ansvar å sørge for at de lokale skolemyndigheter får tilstrekkelig informasjon og føringer slik at ikke et slikt mistak forekommer. Evalueringen av ”nasjonale prøver på prøve” (Lie m.fl 2003) påviste blant annet et stort behov for økt vurderingskompetanse. Det kan derfor være grunn til å tro at det i noen tilfeller finnes sosial praksis hvor det instrumentelle mistaket forekommer.

I St.meld.nr. 28 (1998-99) ”Mot rikare mål – om en nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling”, peker departementet på noe av det samme som Arne Johannes Aasen gjør, og sier at resultater fra prøver gir begrenset informasjon og kan derfor ikke brukes alene for å trekke konklusjoner om kvaliteten på opplæringen.

Det er med andre ord viktig at resultatene fra de nasjonale prøvene ikke får stå alene. Kunnskapsprøver kan ses på som sjangerkonvensjon, som skaper orden og gjenkjennelighet i de kommunikative aktivitetene ved å legge begrensninger på de kommunikative handlingene deltakerne kan utføre (Svennevig 2001). Elevene kan etter endt grunnskoleutdanning sitte igjen med en ensidig sjangerkunnskap og dermed en begrenset evnen til å beherske sosiale handlinger. Departementet er klar over dette og ønsker derfor i større grad å innrette dagens testsituasjon etter situasjonen i arbeidslivet (St.meld.nr.30 2003-

2004). Kunnskapen som nasjonale prøver etterspør og den nye formen for eksamenstesting og kravet om økt standardisering så vil være dikotome interesser i dagens skole. Den ene formen for kunnskap vil være snever og lite nytteorientert, mer som en test alene, mens den nye eksamensformen hvor alle hjelpemidler er tillatt og elevene får god tid til å forberede seg hjemme er kanskje mer i tråd med Kunnskapsløftets læringssyn. Denne sjangeren kan i større grad få frem elevenes evne til å analysere og reflektere, og til å anvende kunnskap. Det vil si at det innefor Kunnskapsløftet fortsatt er mulig å teste og fremhev et annet kunnskapssyn. Kjell Eide hevder at en skole som konsentrerer seg om kunnskapsprøver og eksamensresultater i liten grad svarer til de krav som arbeidslivet i dag stiller til arbeidstakerne. For i dagens arbeidsliv er sosial intelligens, samarbeidsevne, kreativitet og lojalitet vel så viktig som evnen til å besvare kunnskapstester (Eide 2004). Han fremhever altså at samfunnet ønsker elever som innehar andre sjangerkonvensjoner enn dem som nasjonale prøver fremhever. Han påpeker at den helhetlige kompetansen og et bredt kunnskapssynet er viktige behov i dagens samfunn. Thomas Englund mener at en læreplan av målstyring vil miste sin funksjon på det mest sentrale området – elevens forberedelse til demokratiske samfunnet som et kollektivt prosjekt som vi alle kan påvirke (Englund 1996).

Den sosiale praksisen basert på de tidligere læreplanene kunne vektlegge vurdering av samarbeid og arbeidsinnsats og på den måten korrigere og påvirke elevenes evne til å delta i det sosiale samfunnet. Men med utgangspunkt i Kunnskapsløftet, er vurderingen basert på kompetansemålene. Det vil derfor kunne være innholdet i kompetansemålene som avgjør i hvilken grad det demokratiske synet blir en del av den sosiale praksisen. Som vi så i kapittel 5, så inneholder få av kompetansemålene det demokratiske aspektet av undervisningen. Den sosiale praksisen blir avhengig av de andre sjangrene i L06 for at det demokratiske aspektet skal fremtre i den sosiale praksisen.

7.3.2 Reliabel og valid vurdering

Kunnskapsdepartementet vil vurdere om skriftlig eksamen gradvis kan erstattes med nasjonale prøver. For at dette skal være mulig, påpeker de at det er noen viktige hensyn som må ivaretas. Et punkt de trekker frem er at lærerne bør få styrket sin kompetanse når det gjelder standpunktvurdering. St. meld nr. 30 (2003- 2004) trekker i den forbindelse frem at ”Det er viktig for elevene at standpunkt karakterene har legitimitet, er reliable og valide. også fordi karakterene i standpunkt vil utgjøre hovedgrunnlaget for nasjonal karakterstatistikk” (St.meld.nr.30 2003-2004: 41). Reliabilitet defineres som ”hvor presist måler skalaene det de

måler (...) reliabilitet handler altså om målingenes presisjon” (Lie 2007: 88). I den sammenheng blir det viktig at sensor vurderer åpne oppgaver etter samme kriterier og at oppgavene ikke legger for store føringer på utkommet (Lie 2007). Validitet derimot defineres som ” i hvilken grad måler prøvene faktisk den type fagkompetanse som de ønsker å måle, eller som de blir oppfattet å måle” (Lie 2007: 87). Reliabilitetsbegrepet knyttet opp til standpunkt karakteren vil handle om graden av objektivitet i vurderingsarbeidet,¹⁵ elevene skal være trygge på at de ville fått samme resultat dersom en annen lærer hadde foretatt den faglige vurderingen. Innen for norskfaget vil det alltid være et visst faglig skjønn (Berge 2005). En fullstendig reliabel vurdering av faget vil derfor kunne være utopisk. Hvorvidt standpunkt karakteren er valid vil henge nøye sammen med lærerens vurderingskompetanse og evne til å gi gode tilbakemeldinger. Det vil derfor ligge en del individuelle forutsetninger bak standpunkt karakteren. Dersom departementet ønsker at lærerne skal vurdere elevene likt, vil det kunne gå på bekostning av den lokale handlefrihet. For å få til en lik vurderingskompetanse må operasjonaliseringen av kompetansemålene i L06 i større grad være lik. Gjennom utarbeidelsen av felles kjennetegn på måloppnåelse, vil muligheten for at den sosiale praksisen er basert på en reliabel vurdering, være større.

Ifølge St.meld.nr.30 (2003-2004) vil

nye læreplaner og nasjonale prøver vil kunne inspirere elevene og skolen til økt innsats i flere fag, bedre elevenes rettsikkerhet gjennom at standpunkt vurderingene får et bedre faglig grunnlag, og gi myndighetene nasjonalt og lokalt kvalitativt bedre tilbakemeldinger for å kunne iverksette relevante tiltak.

(St.meld.nr.30 2003-2004:40).

Både de lokale og nasjonale skolemyndigheten har behov for oversikt over elevenes resultater. Og de fremhever derfor betydningen av reliable karakterer. Ved å påpeke at standpunkt karakteren får et bedre faglig grunnlag, påstår de indirekte at den tidligere vurderingen ikke var basert på et godt nok faglig grunnlag. Denne påstanden vil kunne påvirke skoleeiere og skolene til å sette i gang tiltak. Ved å henvise til elevenes rettsikkerhet, det vil si å koble standpunkt karakteren til elevenes rettsikkerhet, vil vi se at det brukerorienterte fokuset styrkes.

De nye kjennetegn på måloppnåelse som skal gis på et lavt, middels og høyt nivå vil kunne oppfattes som et karaktersystem, de er tilpasset karaktersystemet ved at to karakterer passer

¹⁵ Definer begrepet objektivitet

inn på hvert nivå. Direktoratet peker selv på faren ved at dette kan fremstå som innføring av karakterer allerede fra barnetrinnet (Udir 2006a).

Hvordan skolene velger å arbeide med kjennetegn på måloppnåelse vil også være avhengig av synet på summativ og formativ vurdering. Kunnskapsløftet vektlegger begge formene for vurdering, men den sosiale praksisen relatert til de to ulike formene for vurdering vil kunne utarte seg forskjellig. Som vi skal se i neste avsnitt, vil kombinasjonen av disse to by på noen utfordringer.

7.4 Representasjon av standardisering av kunnskap og/eller tilpasset opplæring?

En problemstilling relatert til vurdering er lærerens evne til å vurdere elevene objektivt. En mulig løsning som er blitt presentert er større grad av standardisering. Hvilken rolle standardisering får vil være avhengig av i hvilken grad de ulike læreplanene og skolene vektlegger den formative og summative vurderingen.

I M74 er departementet opptatt av at

varierende forutsetninger for å nå målene må tas med i vurderingen, slik må det være fordi grunnskolen er en skole for alle, ikke en skole for elever som er utvalgt med tanke på allerede oppstilte undervisnings- og oppdragelsesmål.

(M74: 59).

Målformuleringene er satt opp som rammer, og ikke nødvendigvis mål som man forestiller seg at alle elevene skal nå. Planen fremhever at de individuelle forutsetningene for å nå læringsmålene er avgjørende for vurderingene, men at vurderingen ikke nødvendigvis skal veilede og informere eleven i forhold til grad av måloppnåelse (M74). Den standardiserte delen av vurderingsarbeidet fikk oppmerksomhet i M74, men tilpasning til den enkelte elev fikk enda større oppmerksomhet. Videre kan vi se at den formative vurderingen får stor oppmerksomhet. Det er elevenes individuelle utgangspunkt som skal være utgangspunktet for vurderingen.

Theo Koritzinsky (2000) gjør i boka "Pedagogikk og politikk i L97" en kort sammenligning mellom vurdering i M87 og L97. Han konkluderer med at vurderingsavsnittet i L97 er svært vagt sammenlignet med M87. Med det mener han at M87 har tydeligere forventninger og føringer til lærerens vurderingsarbeid.

Wenche Vagle er uenig med Theo Koritzinsky. Hun mener at ”Reform 97 har innebåret en klar oppgradering, systematisering og standardisering av vurderingsarbeidet i grunnskolen” (Vagle 2005: 41). I L97 står det at ”læringa til elevane og opplæringa i skulen skal sjåast i forhold til mål, innhald og prinsipp i læreplanverket” (L97: 79). Her ser vi at vurdering relateres til målene i planene og de generelle prinsippene i planen. I M74 fremheves også målene i planene som en viktig rettleiding for hva som skal vurderes. Måltrettet vurdering er dermed ingen ny diskurs. I M87 fremhever man at vurdering ikke må bli detaljstyring av elevens arbeid og at de ulike forutsetningene for å nå målene må tas med i betraktning når man skal vurdere eleven. ”Eleven skal oppmuntres til selvstendighet og må kjenne seg fri til å bruke sine skapende evner og finne sine egne løsninger, sine egne tilnærmingmåter og sin personlige form” (M87: 75). Her legges det vekt på at vurdering oppmuntrer til selvstendighet. Noe som ikke er vektlagt på samme måte i de andre planene.

De ulike planene inneholder ulike former for målformuleringer. Målformuleringene i L97 er tydelige når det gjelder innhold og hva elevene skal lære om. Mange av målformuleringen i L97 kan ha gjort vurderingsarbeidet lettere enn dem i M74 og M87, men samtidig bød ifølge St.meld.nr.30 (2003-2004) nettopp den helhetlige kompetansen som L97 representerte, på vurderingsutfordringer. Med utgangspunkt i formuleringene i planene er jeg enig med Wenche Vagle om at standardisering har blitt en viktigere del av vurderingen.

I St.meld.nr.30 (2003-2004) kan vi lese at

formålet med sluttvurdering er å måle alle etter ein felles standard, på så like og rettferdige vilkår som mogeleg. I prinsippet skal vurdering med karakter vere standardbasert

(St.meld.nr.30 2003-2004: 39-40).

Dette skiller seg fra hva som står om standardisering i M87

Læreren må være oppmerksom på at standardiserte hjelpemidler kan brukes etter sin hensikt, og at de ikke kan nyttes for andre formål enn dem de er bestemt for. Hver for seg gir de begrenset informasjon. Læreren må se resultatene som supplement til elevens andre arbeid, og på den måten bruke dem som støtte for sin egen vurdering.

(M87:77)

Den politiske diskursen med forankring i det juridiske har fått konsekvenser for den sosiale handlingen, læreplanene. Som en følge av redselen for at elevene skulle bli behandlet ulikt, understreker Utdanningsdirektoratet at ”de anbefaler at det utarbeides bindende vurderingskriterier på nasjonalt nivå i alle fag i grunnopplæringen, og som del av læreplanen for fag” (Udir 2006b). Direktoratet legitimerer standardiseringen av kunnskap gjennom de individuelle rettighetene. Det er viktig for skolen å behandle alle elevene likt og gi elevene

mulighet til å vite hva de er målt ut i fra. Bourdieu og Passeron ser på eksplisitte vurderingskriterier som et middel til å ikke favorisere de elevene som kommer fra hjem med en kultur som ligger skolens nærmest. De påpeker at ”. Vurderingskompetanse som eksplisitte kriterier er dermed også et middel til likeverdig opplæring for alle elevene” (sitert i Eggen 2007:158). Tilpasset opplæring er en viktig undervisningsmetode, og den ofte blitt legitimert ut fra likhetstankegangen og individets rett til like utdanningsmuligheter. Eksplisitte vurderingskriterier kan med utgangspunkt i Bourdieu og Passerons påstand, være et middel sammen med tilpasset opplæring for å fremme like muligheter i norsk skole. Roland (2003) påpeker at de skolene som har kommet lengst med tilpasset opplæring, er de skolene som har utviklet en samarbeidsbasert arbeidsform (sitert i St.meld.nr.31 2007-2008: 85). Det vil si at en mulig god sosial praksis relatert til tilpasset opplæring, vil være en skole som arbeider med vurdering i fellesskap.

7.4.1 Standardisering og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring og individrelatert vurdering kan være vanskelig å kombinere med den økende standardiseringen av faglige resultater. Dale og Wærness (2003) hevder i denne sammenheng at det er konstruert en relasjon mellom tilpasset opplæring og individrelatert uformell vurdering og at det oppstår et misforhold mellom undervisning som orienterer seg mot faglige mål og elevens fremgang i forhold til lærerens oppfatning av hans eller hennes evner og forutsetninger. Altså tar den tilpassede opplæringen i så stor grad hensyn til elevens forutsetninger, at det i så stor grad går utover den målrelaterte vurderingen. De mener videre at den standardiserte formelle vurderingen måler i hvilken grad elevene når kompetansemålene, uavhengig av de individuelle forutsetningene hos eleven mens den uformelle vurderingen ser på elevens fremgang basert på lærerens subjektive skjønn av hans eller hennes forutsetninger og evner. Dette er et diffust og lite forutsigbart system for elevene (Dale og Wærness 2003). Ifølge Utdanningsdirektoratet kan det skapes en vurderingstradisjon som er med å gi urealistiske forventninger (Udir. 2006a). Elevene vil kunne ha feil forventning til sine egne skolerresultater.

Fokuset på tilpasset opplæring kan med andre ord få en så stor rolle og et så stort omfang at den individrelaterte vurderingen overskygger fokuset på den standardiserte målrelaterte vurderingen som i utgangspunktet for vurdering i L06. Standardisering av kunnskap vil i hovedsak kollidere med fokuset på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring krever at lærerne gir eleven formativ vurdering relatert til elevenes forutsetninger. Dersom den formative

vurderingen avviker sterkt fra den summative vurderingen som også må gis til elevene vil dette kunne gi elevene en uforutsigbar og uklar og helt klart lite motiverende melding om hvordan de skal jobbe videre med faget. Dette er også et problem for de enkelte lærerne og skolene. Siden det er vanskelig å forene de to diskursene, vil sannsynligvis en av disse diskursene få størst betydning for den sosiale praksisen.

Kunnskapsdepartementet fokuserer på verdien av en ny læreplan som gjør det lettere å gjennomføre tilpasset undervisningen, men samtidig skaper en slik plan mange utfordringer relatert til vurdering og standardisering av læringskravene. I sjangerkjeden er ikke dette et nytt fenomen. Den samme type bekymring kom til syne allerede i M74. I kapittelet om vurdering står det:

Den daglige uformelle vurderingen læreren gir til eleven, er vanligvis individrelatert og målrelatert. I uformell vurdering blir det lagt vekt på elevens forutsetninger for å nærme seg målet. Ved at skolen gir karakter på grunnlag av felles normer og krav, slik det skjer gjennom formell vurdering, kan det lett oppstå et misforhold mellom undervisning og vurdering. For noen elever kan det lett fortone seg slik at de mislykkes selv om de gjør sitt beste og også gjør fremskritt.

(M74: 60).

Dilemma med å velge mellom de to ulike vurderingsformene er derfor ikke et nytt problem. Det eksisterer en grad av interdiskursivitet, men det som har forandret seg er fokuset på individets rettigheter. Flere forskere trekker frem at de individuelle rettighetene har stått sterkere de siste tretti årene (Skarpenes 2007). Kvalitetsutvalget fremhever behovet for utvikling av innhold og struktur som nettopp er tilpasset individuelle ønsker og behov (St. meld.nr. 30: 68) Dette henger også sammen med NPM- modellen hvor brukerrettighetene er en viktig og fremtredende del av denne styringsmodellen.

Ser vi på retorikken rundt både elevens rettssikkerhet og tilpasset opplæring kan vi se at den enkelte elevs selvbestemmelse blir vektlagt. Det er det suverene individet som er i fokus. Likhetsprinsippet er basert på det enkelte individ. Ifølge Stephan J. Ball (1994) vil et samfunn basert på markedsinteresser i større grad forfekte de individuelle resultatene fremfor de individuelle behovene. I Norges tilfelle ønsker man å bruke de individuelle resultatene til å si noe om hvorvidt man har dekket de individuelle behovene. Her er det altså i større grad de individuelle behovene som forfektes, men læreren har ikke mulighet til å ignorere eller tilpasse de individuelle resultatene til de individuelle behovene.

Tilpasset opplæring og standardisering av resultater vil derfor være to motstridende diskurser som kjemper om hegemoni i skolesammenheng. I de sosiale hendelsene relatert til L06

vektlegges tilpasset opplæring. Det fremheves i opplæringsloven, på læringsplakaten og i L06. Mens det er i større grad de politiske grunnlagsdokumenter til L06 og de nasjonale prøvene som fremhever og argumenterer for standardisering av kunnskap. Hvilke sosiale hendelser som skaper sosial praksis henger sammen med identiteten til lærerne.

Opplæringsloven, læringsplakaten og L06 er i større grad identitetsmarkører for skoler og lærere enn St.meld.nr.30 (2003-2004), men samtidig spiller de nasjonale prøvene, som vi skal se senere i oppgaven, en viktig rolle i skolers og lærernes sosiale praksis.

7.5 Nasjonale prøver og sosial praksis

Professor i pedagogikk Astrid Birgitte Eggen (2007) påpeker at

Skoleiere, ledere og læreres ansvar befinner seg mellom et resultat og hirarkisk orientert ansvar gjennom dokumentering av resultater, et samfunnsmessig ansvar gjennom blant annet læreplan, et profesjonelt ansvar ved å ivarettatt av profesjonene lærer og et personlig ansvar som har referanse i egne verdier og prioriteringer”

(Eggen 2007: 154).

Her utformer Eggen flere av de utfordringene skolen står overfor under Kunnskapsløftet. Spenningen mellom det resultatorienterte ansvaret og det personlige ansvaret, kan fremheves som en utfordring for mange lærere. Det vil være to til dels motstridende diskurser som er en del av diskursorden.

I heftet ”Undervisvurdering for fag” påpeker Utdanningsdirektoratet at vurderingspraksisen til lærere har stor betydning for elevers læringsutbytte, og at derfor er vurdering et satsingsområde i norsk grunnopplæring (Udir. 2009). Som nevnt, er det fra departementets side viktig at vurderingskompetansen økes og forandres. Den skal tilpasses dagens vurderingssystem som er en blanding mellom nasjonale prøver og nye eksamensformer.

Habermas mener at

The modernization of social life involves the emergency of increasingly complex social systems whose rationality is instrumental (rather than communicative), in which interaction is predominantly strategic – which are, in short, oriented to efficiently producing results.

(Fairclough 2003:71).

Nasjonale prøver skulle være både en strategisk og en kommunikativ handling, Det er imidlertid i stor grad vært fokusert på den strategiske handlingen, der målet er å sammenligne og sette resultater fra skolene opp mot hverandre. I og med at de nasjonale prøvene ikke lenger offentliggjøres, er den strategiske handlingen i noen grad nedtonet. Én

intensjon med prøvene er å være et verktøy for lærerne. De skal i utgangspunktet hjelpe lærerne til å kartlegge og diagnostisere elevenes ferdigheter innenfor faget og deretter legge føringer for den sosiale praksisen og gi et bedre grunnlag for lærerne til å tilpasse undervisningen best mulig. Dette innebærer at målet med prøvene er å gi lærerne mulighet til å bestemme selv hvordan prøvene best kan brukes.

Med Kunnskapsløftet ønsket myndighetene å gi skolene større lokalt spillerom, og gjennom innføringen av den nye læreplanen er det tenkt at lærerne skal få større mulighet til å bruke sin profesjonalitet. Englund (1996) hevder at staten har behov for å føre kontroll gjennom andre instanser når lærerne får større grad av autonomi. Målstyring skulle innebære en avregulering og en avbyråkratisering av skolesystemet en desentralisering av beslutninger og ansvar som innebærer at mulighetene for profesjonelt ansvar og profesjonell bedømming øker (Englund 1996). Men i dette tilfellet vil det i større grad være snakk om sentralisering ved økt krav til resultatkontroll gjennom de nasjonale prøvene, vil det forventede resultatet kontrolleres på nasjonalt nivå, og det kan være det som avgjør den sosiale praksisen. Dette fenomenet kalles "teaching to the test" (Hølleland 2007: 36). Englund (1996) hevder at det som til sist vil styre de profesjonelle lærerne, er vurderingen og at et testsystem vil være den arenaen som egentlig er skolens overgripende mål. Nasjonale prøver kan i så måte være en slik kontrollmekanisme. Utdanningsetaten i Oslo sendte 27.april 2009 en e-post til postmottakene ved alle Osloskolene med en lenke til eksempeloppgavene på de nasjonale prøvene høsten 2009 og ber alle skoler gjøre seg kjent med disse oppgavene. De er en høy grad av modalitet i teksten fra Utdanningsetaten. De forventer at alle skolene gjennomfører eksempeloppgavene. De legger sterke føringer på den sosiale praksisen ved de enkelte Osloskolene. I den sammenheng vil prøvene kunne få en instrumentalistisk verdi. Prøvene vil være et middel som brukes for å gjøre elevene kjent med prøveformen. Hvordan lærerne presenterer og bruker eksempeloppgavene vil deretter være et individuelt anliggende, det vil innebære en iscenesettelse av en identitet som er basert på den kommunikative settingen som prøveoppgavene fremhever. Professor i utdanning Judyth Sachs (2003) påpeker blant annet det at kontrollmekanismers målsetning i stor grad er å skape standardiserte prosedyrer istedenfor å utvikle elevenes kunnskap. Det vil si at standardiserte prosedyrer, som for eksempel nasjonale prøver, vil kunne hemme elevenes kunnskapsutvikling. Og dermed undergrave det brede kunnskapssynet. Dersom målet er å utvikle den kritisk tenkende eleven som kan tilpasse seg utviklingen i samfunnet, vil sosial praksis basert på de nasjonale prøvene kunne begrense det målet.

7.6 Avsluttende tolkninger

I dette kapittelet har jeg analysert hvordan Kunnskapsløftet fokuserer på vurderingsarbeidet i skolen. Det som skiller Kunnskapsløftet fra de tidligere planene er at den fremhever en mer målorientert vurdering. Fokuset på måloppnåelse startet med L97 og har blitt sterkere med Kunnskapsløftet. Samtidig som planen vektlegger økt standardisering, har tilpasset opplæring blitt et viktig prinsipp nettopp for å gi alle elevene mulighet til å nå kompetansemålene. Disse to diskursene skaper et spenningsforhold med hensyn til skolens virksomhet.

L97 fremhever at vurdering skal være relatert til målene, men også til de generelle prinsippene i planen. I den nye opplæringsloven, som trådte i kraft i 2008, er det lovpålagt at lærerne ikke skal vurdere arbeidsinnsats og samarbeid (opplæringslova 2006). Disse endringene har ført til at skolen som arena for den demokratiske diskursen er svekket. Det er ikke mulig for skolen å vurdere elevenes evne til å samarbeide eller delta i det sosiale fellesskapet. Danning som er basert på noe annet enn innholdet i skolefagene må derfor vektlegges i andre skolesammenhenger. For at denne dannelsesdiskursen skal bli en del av den sosiale praksisen, må skolene basere deler av sin virksomhet på andre sosiale hendelser enn fagplanen i L06. Det er mulig å fremme et bredt kunnskapssyn ved å inkludere sjangrene den generelle delen og læringsplakaten.

Undervisning basert på nasjonale prøver vil kunne forme identiteten til lærerne som igjen vil forme forståelsen av den sosiale hendelsen, læreplanen. Det kan føre til at kompetansen som de nasjonale prøvene tester, kan bli grunnlaget for den sosiale praksisen i skolen. De åpne kompetansemålene og lokal handlefrihet vil kunne føre til ulik vurderingspraksis.

8. Avslutning

Jeg startet oppgaven med å skissere to spørsmål som jeg ønsket å finne svare på:

1. Representerer Kunnskapsløftet - Kontinuitet eller brudd med de tidligere læreplanene?
2. Hvilken sosial praksis vil kunne være en konsekvens av Kunnskapsløftet?

Spørsmålene mine er belyst gjennom en diskursanalytisk tilnærming. Diskursanalysen er basert på Fairclough og hans teori om sjanger, diskurs og stil. Fremstillingen av diskursanalysen er strukturert ved hjelp av: målformuleringer, arbeidsmåter og vurdering. Disse områdene ble valgt fordi de er med på å gi et mer helhetlig bilde av Kunnskapsløftet.

I dette kapittelet vil jeg først trekke noen oppsummerende konklusjoner fra analysen. Jeg vil først se på de likhetene og ulikhetene jeg har funnet i læreplanene. Deretter følger en oppsummering av diskursene i Kunnskapsløftet. Jeg vil fremheve hvordan de sosiale hendelsene i Kunnskapsløftet kan forme lærernes sosiale praksis. Så følger en refleksjon knyttet til metodebruken. Avslutningsvis vil jeg se på hvilken videre forskning som hadde vært interessant.

8.1 Konklusjon fra analysen

8.1.1 Brudd eller kontinuitet

Et mål for oppgaven var å se hvordan norskfaget i Kunnskapsløftet eventuelt skiller seg fra norskfaget i de tidligere læreplanene. Jeg har analysert målformuleringer, arbeidsmåter og vurdering i norskfaget.

Målet var ikke nødvendigvis å sammenligne de ulike planene, men å vise hvilke variasjoner som fremtrer, gjennom en slik analyse har jeg fått et innblikk i hva som er inkludert og hva som er utelatt. L06 inneholder flere elementer fra M74 og M87, begge disse planene inneholdt en sterk desentralisering, gjennom stor grad av valgfrihet med hensyn til faglig innhold. Forskjellen er at M74 og M87 listet opp en rekke eksempler på hva elevene kunne og burde arbeide med. Det som skiller L06 fra de tidligere planene er fremhevingen av de grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene er nevnt i de tidligere planene, men der har de ikke hatt samme status som i Kunnskapsløftet. I Kunnskapsløftet er de

elementer som skal inkorporeres i alle Kompetansemålene. Kompetansemålene er i Kunnskapsløftet har samme stil som målene i L97 de inneholder, i motsetning til de tidligere planene, lav modalitet og høy grad av forpliktelse.

Metodefrihet er ingen ny diskurs, men den er etablert i en ny semantiske sammenhengen. Metodefriheten er tett knyttet til den nye vurderingsdiskursen, hvor vurdering av arbeidsmåter er fjernet.

8.1.2 Kunnskapsløftet

Hensikten med denne oppgaven har vært å belyse et helhetlig bilde av Kunnskapsløftet, for å skape et helhetlig bilde har jeg fokusere på målformuleringer, arbeidsmåter og vurdering. Disse tre områdene gir meg en mulighet til å trekke noen slutninger vedrørende diskursene som fremtrer i Kunnskapsløftet. Jeg har valgt å belyse noen av de diskursene som er til stede i diskursorden, skolefeltet. Derimot har jeg ikke tatt fullstendig stilling til hvilken diskurs som er hegemonisk. For å få frem kunnskapssynet i Kunnskapsløftet, har jeg vurdert flere sjangre som påvirker den sosiale praksisen.

Fordi Kunnskapsløftet inneholder en rekke ulike dokumenter som til dels vektlegger og begrunner kunnskapen på ulike måter, vil alle disse sjangrene ha ulik innflytelse på den sosiale praksisen. Ved å analysere deler av disse dokumentene, har jeg belyst kunnskapssynet i Kunnskapsløftet. Alle disse sjangrene er med på å skape rammer av potensielle muligheter og begrensinger for den sosiale praksisen.

Diskursene som fremtrer i Kunnskapsløftet er:

Diskurs om individualitet/fellesskap

Gjennom analysen av Kunnskapsløftet fremtrer både en individuell og fellesskaplig dannelsesdiskurs. Den individuelle diskursen fremtrer gjennom fokuset på tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring har i de tidligere planene, (i størst grad M74 og M87) blitt legitimert ut fra en demokratisk diskurs, hvor det å være en del av fellesskapet er av stor betydning. I Kunnskapsløftet er det individets rett til å nå kompetansemålene som er hovedgrunnen til at elevene skal tilbys tilpasset opplæring. En annen del av kunnskapsløftet som fremhever den individuelle diskursen, er fraværet av felles lærestoff. Felles kunnskapsbakgrunn fremheves som en viktig forutsetning for å skape et samfunn som er preget av felles demokratioppfattelse (Peters1967, Englund 1996). Kunnskapsløftet

fremhever det demokratiske individet, men i andre sjangre enn fagplanen. Denne nye klassifiseringen kan derfor gjøre at diskursen ikke får like store konsekvenser for den sosiale praksisen, som en diskurs som henvender seg direkte til leseren gjennom fagplanen. En tredje faktor som påvirker den individuelle diskursen er den nye vurderingsdiskursen som er basert på standardisering. Tidligere var en del av vurderingsarbeidet å vurdere elevenes evne til å utføre ulike arbeidsoppgaver og elevenes samarbeidsevne. Denne vurderingsformen er helt utelukket fra Kunnskapsløftet. Vurdering som kun baserer seg på resultater og måloppnåelse kan påvirke elevene til å kun ha fokus på sitt eget læringsutbytte.

Diskurs om kunnskap

I Kunnskapsløftet er kompetansemålene åpne, men tydelige. Lærerne kan selv velge hvilket innhold som vektlegges. Kompetansemålene inneholder både progressivistiske formuleringer og kunnskaps- og ferdighets formuleringer. De progressivistiske målene er knyttet til elevenes evne og mulighet til å bruke kunnskapen de tilegner seg, både for samfunnets og egen nytte. Norskfaget i Kunnskapsløftet har stort fokus på nytteperspektivet.

Nytteperspektivet kan ses i sammenheng med et livslang læringsperspektiv, hvor elevene skal mestre noen grunnleggende ferdigheter som vil gjøre dem i stand til å møte fremtidens utfordringer. Men livslang læring kan også knyttes til et demokratisk perspektiv hvor elevene skal kunne fungere i et fellesskap og bidra til å opprettholde demokratiet. Men for at elevene skal bidra til å opprettholde demokratiet, må det demokratiske danningssynet fremheves i diskursorden, skolefeltet, og på den måte påvirke lærernes sosiale praksis.

Gjennomføring av de nasjonale prøvene får innvirkning på Kunnskapssynet i Kunnskapsløftet. Den formen for kunnskap som de nasjonale prøvene etterspør, vil være med å forme den sosiale praksisen. Den nye eksamensordningen derimot, vektlegger en testform som i større grad fremhever og tester elevenes evne til å jobbe selvstendig og evne til kritisk tenkning. Den nye eksamensformen kan også tolkes ut fra et nytteperspektiv hvor det som testes er relatert til arbeidslivet og livslang læring. Ut fra sosial praksis- perspektiv kan disse to til dels motstridende diskursene, være med å forme den sosiale praksisen i skolen. De nasjonale prøvene vil kunne være eksempler på strategisk kommunikasjon. Sosial praksis basert på en strategisk kommunikasjon vil innbære et begrenset kunnskapssyn. Mens sosial praksis basert på eksamen i norsk, og den type kunnskap som etterspørres der, er i større grad et eksempel på kommunikativ kommunikasjon som i større grad fremhever det brede kunnskapssynet.

8.1.3 Sosial praksis

Det er viktig å påpeke reformers manglende endringskraft på den sosiale praksisen (Eisner 1991). Dette gjør det vanskelig å predikere utfallet av en ny læreplan. Men jeg har likevel i oppgaven sett på noen eventuelle konsekvenser som den språklige fremstillingen i Kunnskapsløftet kan få for den sosiale praksisen.

Med Dale (1999) kan man hevde at profesjonalitet fordrer et kollegialt fellesskap, der det er viktig å utvikle et sett med felles repertoar av begreper. Diskursen i Kunnskapsløftet er basert på den sjanger, stil og diskurs som fremkommer i tekstene. Tekstene vektlegger da profesjonens autonomi, hvor store deler av den sosiale praksisen skal defineres og bestemmes av lærerne. Målet er at lærerne skal bruke sin kunnskap og utdanning til å bestemme hvilken sosial praksis som er egnet. Den sosiale praksisens viktigste oppgave er å påse at elevene skal nå kompetansemålene. Denne friheten kan føre til at innholdet i kompetansemålene, arbeidsmåtene og vurderingen baseres på den enkeltes skoles forhold til diskursorden. I diskursorden, som i dette tilfellet er skolefeltet, ligger et repertoar av fellesbegreper. De ligger der som en ressurs tilgjengelig for alle lærerne, men bruken av denne ressursen og den sosiale praksisen som følger den, vil være avhengig av hvordan de ulike sjangrene, stilene og diskursene innenfor dette feltet vektlegges. Den sosiale praksisen vil derfor kunne variere fra skole til skole eller område til område. Hvilke sjangre, stiler og diskurser som vektlegges vil avhenge av den sosiale og individuelle identiteten til lærerne. I forhold til Kunnskapsløftet, vil identiteten formes av både hvordan stilen i teksten henviser til leserens. L06 inneholder direkte henvisninger til leseren, men flere steder i teksten nedtones aktørens rolle. Det kan skape avstand mellom teksten og leseren, og det kan føre til at leseren føler liten grad av forpliktelse til å gjennomføre innholdet i teksten.

Diskursorden vil kunne endres dersom den trekker på andre diskurser, sjangre og stil. Et tiltak som direktoratet har satt i gang er blant annet å utarbeide kjennetegn på måloppnåelse. Innføring av slike føringer som det, vil være med å gi lærerne tydeligere instruksjoner og forventninger til sosial praksis. I en undersøkelse svarer de aller fleste lærerne at de ønsker en læreplan som gir anvisninger, ikke bare om mål, men også om innhold, vurderingskriterier, litteraturhenvisninger, metoder, læremidler og praktiske ideer om hvordan man virkeliggjør læreplanens krav (Bachmann 2005).

I og med at L06 er en så åpen plan og diskursorden er preget av flere diskurser, blir det pedagogiske fellesskapet, med felles forståelse og diskusjoner og kurs viktig for å skape den profesjonelle lærer. Det er også viktig med åpenhet og dialog rundt hvordan den enkelte skole skal gjennomføre Kunnskapsløftet.

Kunnskapsdepartementet etterlyser en ny vurderingskompetanse, den formen for kompetanse krever at lærere og skoleledere har tillit til myndighetene og deres kompetanse innenfor diskursorden

8.2 Avsluttende metodisk refleksjon

Gjennom diskursanalysen har jeg prøvd å belyse hvordan man kan tolke det som står i de ulike planene og hvilket utfall det kan få for den sosiale praksisen. Det er her viktig å huske på at diskursanalyse er en metode som tar sikte på å avdekke hvordan språklige elementer fremtrer og hvordan de kan forstås. Fairclough påpeker viktigheten av å ikke isolere funnene, men kombinere dem med andre tekster og sosiale hendelser. Jeg har derfor valgt å inkludere flere grunnlagsdokumenter og nyere politiske dokumenter i analysen. I en diskursanalyse er ikke målet å fortelle hele historien, men å belyse noen utsagn i Kunnskapsløftet og prøve å tolke dem med målsetningen å belyse hvilke følger utsagnene kan få for den sosiale identiteten og den sosial praksisen.

Som Karl Popper sier det, ” ingenting er sikkert innenfor vitenskapen og ingenting kan bevises, selv om vitenskaplige anstrengelser gir oss den mest pålitelige informasjonen (sitert i Giddens 1997: 35). Analysen vil derfor kunne inneholde påstander som andre kan motbevise. Det som beriker diskursanalysen er muligheten til å kombinere tekstanalyse med annen form sosial analyse. Denne kombinasjonen er med på å styrke påstandene. I oppgaven har det vært nyttig å se på de språklige fremstillingene i læreplanene for å deretter plassere disse inn i en større samfunnsvitenskapelig sammenheng. Spesielt fruktbart har det vært å analysere de ulike kunnskapssynene og representasjonen av disse i de ulike sjangrene, som et middel for å få større innsikt i sosial praksis.

8.3 Videre forskning

Jeg har analysert mange interessante elementer i Kunnskapsløfte. Mange av disse hadde det vært spennende å analysere mer omgående. Det vil være andre aspekter ved Kunnskapsløftet

som kan være viktig å undersøke, som ikke er analysert i denne oppgaven. Oppgavens utfordring var å Det hadde vært interessant å foreta et case-studie, hvor lærernes sosiale praksis ble observert. Gjennom videoanalyser og intervjuer ville det vært mulig å belyse hvordan kompetansemålene, vurdering og arbeidsmåter ble operasjonalisert og brukt i lærernes daglige arbeid. Gjennom en slik analyse vil tekstanalysen kunne settes inn i en større sammenheng. Blant annet ville det være lettere å kunne belyse hvilke konsekvenser en slik plan får for lærernes profesjonalitet.

9. Kildeliste

- Archer M. (2000): *Being Human: the Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge university press.
- Bachmann K. E. (2005): *Læreplanens differens. Formidling av læreplanen til skolepraksis*. Trondheim, doktoravhandling: NTNU, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt
- Bachmann, K. og Haug, P. (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62. Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda.
- Ball Stephen J (1994): *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- Barker, Chris (2000): *Cultural Studies. Theory and Practice*. London: Saga Publications.
- Bauman Zygmunt (2001): *Flytende modernitet* Oslo: Vidarforlaget.
- Berg, G. og Nes, K. (red.) (2007): *Kompetanse for tilpasset opplæring : artikkelsamling*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Berge, Kjell Lars (2005): Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier, i Arne Johannes Aasen og Sture Nome (red): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Berger, P. og Luckman, T. (1987): *Den samfunnskapte virkelighet*. Viborg: Lindhard og Ringhof.
- Bernstein, B. (1972): On the classification and framing of educational knowledge, i Hopper, Earl (red.) *Reading in the Theory of Educational system*. London: Hutchinson University Library.
- Bjørnsrud, H. og Nilsen, S. (red.) (2008): *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal.
- Bjørnsrud, H. og Raaen, F. D. (red.) 1996: *Grunnskolereformen -97 om læreplanidealer og undervisningsrealiteter*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Blichfeld, J. F. (2007): Når kunnskap blir vare og vekst viktigst. *Norsk pedagogisk tidskrift* 5/2007 Oslo: Universitetsforlaget.
- Brown, A.L. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413.
- Dale, E. L. (1999): *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Dale, Wærness og Lindvig (2005): *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av kunnskapsløftet*. Oslo: Læringslaben forskning og utvikling.
- Dale og Wærness (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Dale R. og Robertson S. (2007): New arenas of global governance and international organisations. Reflections and directions in Martens K. Ruscone A. og Lutz K. (eds): *Transformations of the state and global governance*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1938): *Experience and education*. Kappa Delta Pi lecture series. New York: Macmillan.
- Durkheim, É. (1977): *The Evolution of Educational Thought*. London/ Henley/ Bosten: Routledge & Kegan Paul.
- Dysthe, O. (2007): mappevurdering som opplæringsform, i Sverre Tveit (red.) *Elevvurdering i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eckhoff, N. (2001): *Einskapsskolenens historie i Norge*. Oslo: Det norsk samlaget.
- Eggen, A. B. (2007): Vurderingskompetanse og definisjonsmakt, i *norsk pedagogisk tidskrift* nr. 2 2007- 91-årgang. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, K. (2004): Utdanningspolitikk – reformerer eller deformerer den. *Utdanning* nr. 22, 50-51.
- Einstadblad I. (2007). *Den urolige eleven. En case studie på kjennetegn på interaksjon mellom lærer og vandrere*. Masteroppgave i pedagogikk. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

-
- Eisner E. W. (1991) *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice* New York: Macmillan Publ. Co.
- Engelsen, U. B. (2003): *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv* Oslo: Gyldendal.
- Engelsen, B. U. og Karseth, B. (2007): Læreplan for Kunnskapsløftet- et endret kunnskapssyn. *Norsk pedagogisk tidskrift* 5/2007. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelsen U. B. (1997): *Kan læring planlegges: arbeid med læreplaner- hva, hvordan, hvorfor.* Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Englund, T. (red.) (1996): *Utbilningspolitisk systemskifte?* Stockholm: HLS Förlag.
- Fairclough, N. (2003): *Analysing discourse.* New York: Routledge.
- Forskrift til opplæringslova (2006): Oslo: Kunnskapsdepartementet.
<http://www.lovdatab.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>
- Forskningsrådet (2008): Styringsrelasjoner og profesjoners innflytelse i grunnskolen. En sammenligning av Norge, Sverige og Storbritannia.
- Giddens, A. (1997): *Modernitetens konsekvenser.* Oslo: Pax Forlag A/S.
- Giddens, A. (1991): *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age.* Stanford, Calif. : Stanford University Press.
- Goffman, E. (1972): *Vårt rollespill til daglig: en studie i hverdagslivets dramatikk.* Oslo: Dreyer (norsk oversettelse av *The presentation of self in everyday life.* New York: Doubleday 1959.
- Goodson, I. F. (1983): *School subjects and curriculum change.* London: Crom Helm.
- Gundem, B. B.(1993): *Mot en ny skolevirkelighet.* Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Habermas, J. (1984): *Theory of Communicativ Action* . Vol 1, London: Heineman.
- Hargreaves, A. (2004): *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet.* Oslo: Abstrakt forlag.

- Hattie, J. & Timperley, H. (2007): The power of feedback. *Review of educational reaserch* vol 77 no1, 88-112
- Haug, P. og Bachmann, K. (2007): *Kvalitet og tilpasning*. Norsk Pedagogisk tidskrift. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2004): *Resultat frå evaluering av L97* Oslo: Noregs forskningsråd.
- Hellesnes, J. (2005): om å motverke destruksjon av danninga, i *Aasen Arne Johannes og Sture Nome (Red.)*. Det nye norskfaget. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.
- Huse, H. (2006): *Evaluering som resultatevaluering – En diskursanalyse av beslutninger knyttet til innføring av nasjonale prøver i norsk grunnopplæring*. Hovedoppgave i profesjonsstudiet i pedagogikk. Oslo
- Hølleland H (2007): *Nasjonale prøver og kvalitetsutvikling i skolen i Sverre Tveit(red.) Elevvurdering i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Jordheim, H. (2008) 11. juni 2008. *Kunnskap som kan forandre*. Hentet 22. juni 2008 fra <http://www.morgenbladet.no/apps/pbcs.dll/article?AID=/20080711/OKULTUR/331208160>
- Jørgensen, M. W. og Phillips, L. (1999): *Diskursanalyse som teori og metode* Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag Samfundslitteratur.
- Karlsen G.E. (2002): *Utdanning, styring og marked*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kilpatric W. H. (1918): *The project method: the use of the purposeful act in the educations process*. N.Y. Teacher`s college: Colombia University.
- Kjærnsli Marit [m.fl.] (2004): *Rett spor eller ville veier?: norske elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2004*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (2001): *Dannelsese teori og didaktikk – nye studier*. Århus: Klim.
- Klafki, W. Kategorial dannelse (2001): Bidrag til en dannelsese teoretisk fortolkning av moderne didaktikk / i Erling Lars Dale (red.): *Om utdanning : klassiske tekster* Oslo: Gyldendal akademiske.

-
- Klafki, W. (1996): Kategorial dannelse i Dale, E.L. (red.) *Skolens undervisning og barnets utvikling*. Oslo: AdNotam Gyldendal.
- Klette, K. (2003): Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I Klette, K (red.) 2003 *Klasserommets praksisformer etter Reform 97*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Koritzinsky, T. (2000): *Pedagogikk og politikk i L97: Læreplanens innhold og beslutningsprosesser*. Oslo Universitetsforlaget.
- Lie, S. (2007): Evaluering av de nasjonale prøver og hva vi kan lære av dem, i Sverre Tveit (red.) *Elevvurdering i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lie, S. (2003): *Nasjonale prøver på ny prøve: rapport fra en utvalgsundersøkelse for å analysere og vurdere kvaliteten på oppgaver og resultater til nasjonale prøver våren 2005*. Oslo: ILS.
- Lysgård H. K. (2001) *Diskursanalyzers sosial-konstruktivistiske grunnlag: Muligheter og begrensninger i forståelsen av regional endring* bind 4/2001 Kristiansand: Agderforskning.
- Løvlie, L. (2004): Læreplan 2006 – Fra enhetsskole til ensrettingsskole? *Bedre skole* (4)
- Løvlie, L. (2005): Ideologi, politikk og læreplan i *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 4
- L06: Kunnskapsløftet. Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen. Midlertidig trykt utgave – september 2005
- L97: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- M74: *Mønsterplanen av 1974*
- M87: *Mønsterplanen av 1987*
- Madssen, Kjell-Arild (1999): Oppbrudd eller kontinuitet. Norskfaget i Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) I Afred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (red.) *Både- og 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, Oslo: Cappelen akademiske forlag.

- Madssen, Kjell- Arild (1987): *Fra M-74 til M-87: et nytt norskfag?* Madssen Kjell-Arild (red.) *Norsk i ny mønsterplan metodisk opplegg til fagplanene i norsk*. Oslo: Cappelen.
- Mathisen, W. C. (1998): *Diskursanalyse for statsvitere. Hva, hvorfor og hvordan*. Institutt for statsvitenskap. Oslo: Det samfunnsvitenskaplige fakultet.
- Mausethagen, Sølvi (2007): *Mennesket leser for å spørre. En diskursanalyse av 'de grunnleggende ferdighetene' som et sentralt element i norsk utdanningspolitikk, og refleksjoner over utfordringer og snublesteiner i Kunnskapsløftet*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo
- McEneaney, E. H. & Meyer, J. W. (2000): The Content of Curriculum. An Institutional perspective, i Hallinan, Maureen T. *Handbook of the sociology of education*. New York: Kluwer academic/ Plenum Publishers.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977): *Institutional organizations: formal structure as myth and ceremony*, American Journal of Sociology, Vol. 83 (1977), 340-63.
- Neumann, Iver B (2001): *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. Mausethagen, S, og Kostøl, A. (2009): *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer*. Rapport nr. 3- 2009. Høgskolen i Hedemark.
- NOU 1988:28 (1988): *Med viten og vilje*.
- NOU 2003:16 (2003): *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnsopplæring for alle*. Oslo. Hentet 03. april 2007 fra http://www.mf.no/doc/Uttalelser/I%20FOERSTE%20REKKE-NOU_2003-16.pdf
- NOU 2002:10 (2002): *Førsteklasses fra første klasse. Forslaget til rammeverk for et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem av norsk grunnsopplæring*. Hentet 15. mai 2008 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/NOUer/2002/NOU-2002-10.html?id=145378>

-
- Olsen Mark (2008): Understanding the mechanism of neoliberal control: lifelong learning, flexibility and knowledge capitalism. In Fejes, A and Katherine Nicholl: *Foucault and lifelong learning. Governing the subject*. UK: Routledge.
- Oppseth, L. (2007): *Hver kompromissløse forsvarere av kvalitet*. Intervju med Helga Hjetland. Hentet 20.11.2007 fra http://www.utdanningsnytt.no/templates/udf20_15453.aspx
- Opseth, L (2008): Kunnskapsløftebrudd tema: Kunnskapsløfte *Utdanning nr. 17 s. 12-17*.
- Peters R.S. (red.) (1967): *The concept of education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Ramsdal, H. og Skorstad, E. J. (2004): *Privatisering fra innsiden : om sammensmeltingen av offentlig og privat organisering*, Bergen: Fagbokforlaget.
- Rommetveit, M. (2007): *Med andre ord* Samlaget.
- Rundskriv F-13-04 Kunnskapsløftet. Hentet 10. oktober 2007 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/lover-og-regler/2004/Rundskriv-F-13-04-Kunnskapsloftet.html?id=109429>
- Raaen, F. D. (2002): *Læreplaners fortelling om danning. M87 og L97 i et dannings- og makteoretisk perspektiv*. Avhandling til dr.philos.-graden. Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskaplige fakultet. HiO-rapport 2002 nr. 15, Høgskolen i Oslo.
- Sachs, J. (2003): *The activist teaching professions*. Buckingham: Open University press.
- Sandberg N. og Aasen P. (2008): *Det nasjonale styringsnivået: intensjoner, forventninger og vurdering. Delrapport 1, evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFUSTEP.
- Scott, David (ed.) (2003): *curriculum studies* New York: RoutledgeFalmer.
- Shepard L.A. [et al.] (1996): Effects of introducing classroom performance assessments on student learning. *Educational Measurement Issues an Practice*, 15 7-18.
- Skarpenes, O. (2007a): *Kunnskapens legitimering fag og læreplaner i videregående skole* Oslo: Abstrakt forlag.

Skarpenes, O. (2007b): *Kunnskapsparadokser i kunnskapssamfunnet*. Norsk pedagogisk tidsskrift 1/2007 Oslo: Universitetsforlaget.

Skjervheim, H. (1996): Det instrumentalistiske mistaket i Skjervheim, H. *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug.

St. meld. Nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet I opplæringen* Kunnskapsdepartementet. Hentet 11.januar 2009 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/Dokument/Proposisjonar-og-meldingar/Stortingsmeldingar/2007-2008/stmeld-nr-31-2007-2008-.html?id=516853>

St.meld.nr.16 (2006-2007): *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 3. september 2008 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>

St.meld.nr.30 (2003-2004): *Kultur for læring* Undervisnings og forskningsdepartementet. Hentet 12. desember 2007 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/Stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>

St.meld.nr.30 (2000-2001): *Langtidsprogrammet 2002-2005* Finansdepartementet. Hentet 22.april 2007 fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20002001/030/PDFA/STM200020010030000DDDPDFA.pdf>

St.meld.nr.28 (1998- 1999): *Mot rikare mål - Om einskapsskolen, det likeverdige opplæringstilbudet og ein nasjonal strategi for vurdering og kvalitetsutvikling i grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 22. april 2007 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/Stmeld-nr-28-1999-.html?epslanguage=NO%2cNO>

- St.meld.nr.47 (1995-1996): *Om elevvurdering, skolebasert vurdering og nasjonalt vurderingssystem* Kirke- utdannings- og forskningdepartementet (1995-1996b). Hentet 25. mars 2007 fra <http://www.regjeringen.no/nr/dep/kd/Dokument/Proposisjonar-og-meldingar/Stortingsmeldingar/19951996/Stmeld-nr-47-1995-96.html?id=461278>
- St. meld. nr. 43 (1988-89): *Mer kunnskap til flere* Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Svennevig, J. (2001): *Språklig samhandling. Innføring i kommunikasjonsteori og diskursteori*. Oslo: Cappelen forlag.
- Telhaug, A. O. (2005): *Kunnskapsløftet – ny eller gammel skole*. Oslo: Cappelen.
- Telhaug, A. O. (1999): Individualisering mot fellesskapet kritikk av utdanningsminister Gudmund Hernes – og en korrigering, i Afred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (red.) *Både- og 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Telhaug, A. O. (1997): *Utdanningsreformer: oversikt og analyse*. Oslo: Didakta norsk forlag.
- Telhaug, A. O. og Volckmar, N. (1999): Norsk utdanningspolitisk retorikk 1945-2000. Utdanningstenkning i de politiske partiers program, i Afred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (red.) *Både- og 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Tidsskriftet ”Forfatteren” (2005): Sitat av Aslak Sira Myre. Hentet fra http://www.skrift.no/forfatteren/0501_Hele_nummeret.pdf
- Ulvik, M. (2005): Bør dannning være et mål for skolen?, i *Bedre skole* 3/2005.
- Utdanningsdirektoratet (2007a): *Vurdering. Et felles løft for bedre vurderingspraksis – en veiledning*.
- Utdanningsdirektoratet (2007b): *Nasjonale prøver 2007: Brukernes evaluering av gjennomføringen*. Hentet 2. oktober 2008 fra <http://www.udir.no/Rapporter/Nasjonale-prover-2007-Brukernes-evaluering-av-gjennomforingen/>

Utdanningsdirektoratet (2006a): *Elevvurdering i Kunnskapsløftet*. Oslo. Hentet 19. januar 2007 fra:
http://www.uddanningsdirektoratet.no/upload/Brev/Elevvurdering_i_Kunnskapsloeftet.pdf

Utdanningsdirektoratet (2006b): *Framtidas norskfag. Språk og kultur i eit fleirkulturelt samfunn*. Oslo. Utdanningsdirektoratet. Hentet 1. mars 2007 fra
http://www.uddanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/Framtidas_norskfag.pdf

Utdanningsdirektoratet (2009): *Underveisvurdering i fag*.

Vagle, W. (2005): Hva presterer elevene målt med gammel og ny karakterskala? Sensuren ved overgangen til nye rammer for elevvurdering. i Berge [et al] *Ungdommers skrivekompetanse bind 1 norsksensuren som kvalitetsvurdering*: Oslo: Universitetsforlaget.

Wangenstein, B (Red) (2005): *Bokmålsordboka : definisjons- og rettskrivningsordbok /* utarbeidet av Universitetet i Oslo, Institutt for lingvistiske og nordiske studier og Språkrådet. Oslo: Kunnskapsforlaget.

Wenger, E. (1998): *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: University Press.

Øzerk, K. Z. (1999): *Opplæringsteori og læreplanforståelse – en lærebok i pedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.

Østerud Ø., Engilstad F., Selle P. (2003): *Makten og demokratiet: en sluttbok for makt og demokratiutredningen*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

Aase, L. (2005): Norskfagets danningspotensiale i fortid og samtid i, Arne Johannes Aasen og Sture Nome (red): *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, A. J. og Nome. S. (Red.) (2005): *Det nye norskfaget*. Dokumentet er del av serien Skriftserie (Landslaget for norskundervisning) Bergen: Fagbokforlaget.

Aasen, P. (1999): Det sosialdemokratiske prosjektet i Afred Oftedal Telhaug og Petter Aasen (red.) *Både- og 90-tallets utdanningsreformer i historisk perspektiv*, Oslo: Cappelen akademiske forlag.

Aasland T. (2009): *Dannelse i vår tid* i Aftenposten 25. Mai 2009.